



LUDWIG-  
MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK  
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION  
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK  
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND  
REHABILITATION



# **Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit – ein Konzeptentwurf für den sprachheilpädagogischen Unterricht in Diagnose- und Förderklassen**

Schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des  
1. Staatsexamens  
im Fach Sprachheilpädagogik  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von  
Manuela Fehrenbach  
Anja Kutscher

aus  
Karlsfeld / Dachau

im  
Juni 2011

Erschienen in der epub- Reihe  
„Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie“  
“Speech Language Therapy and Special Education”

Herausgegeben von Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt und Dr. Karin Reber

Einleitung .....	
1 Theoretische Grundlagen .....	5
1.1 Sprachebene Pragmatik (Fehrenbach).....	5
1.1.1 Wissensgebiet der Pragmatik .....	5
1.1.2 Ressourcen für erzählspezifische Kompetenzen .....	7
1.1.2.1 Kommunikative Ressourcen .....	7
1.1.2.2 Kognitive Ressourcen .....	7
1.1.2.3 Interaktive Ressourcen .....	9
1.1.3 Entwicklung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten .....	10
1.1.4 Normaler Erzählerwerb .....	14
1.1.5 Kommunikativ-pragmatische Störungen .....	16
1.1.6 Gestörter Erzählerwerb .....	17
1.1.7 Diagnostik und Therapie .....	18
1.2 Einordnung in den sprachheilpädagogischen Unterricht (Kutscher) .....	20
1.2.1 Kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten im Unterricht .....	20
1.2.2 Grundlagen des sprachheilpädagogischen Unterrichts.....	21
1.2.3 Methoden des sprachheilpädagogischen Unterrichts.....	25
1.3 Erzähltheoretische Grundlagen (Fehrenbach, Kutscher) .....	29
1.3.1 Entwicklung der Erzählforschung.....	29
1.3.1.1 Entwicklung der narrativen Strukturmodelle .....	30
1.3.1.2 ‚Highpoint- Analyse‘ von LABOV & WALETZKY .....	31
1.3.1.3 Analyse kognitiver Muster.....	31
1.3.1.4 Analyse der interaktiven Konstitution von Erzählen .....	32
1.3.1.5 Gegenwärtige Vertreter der mündlichen Erzählpraxis im deutschesprachigen Raum.....	34
1.3.2 Interaktiver Ansatz nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) (Fehrenbach).....	36
1.3.2.1 ‚Erzählen‘ im interaktionstheoretischen Sinn .....	36
1.3.2.2 Diskurseinheit und Diskursmuster .....	37
1.3.2.3 Modellbeschreibung.....	39
1.3.2.3.1 Ebene der Jobs .....	39
1.3.2.3.2 Ebene der Mittel.....	41



1.3.2.3.3	Ebene der Formen .....	42
1.3.2.4	Diagnose und Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit .....	44
1.3.3	Konitiver Ansatz der Geschichtengrammatik nach SCHELTEN- CORNISH (2008) (Kutscher) .....	45
1.3.3.1	Die Entwicklung des Ansatzes der „Story-Grammar“ .....	45
1.3.3.2	Darstellung der Geschichtengrammatik nach SCHELTEN- CORNISH .....	48
1.3.3.3	Diagnostik und Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit ....	52
1.3.4	Auswahl der erzähltheoretischen Ansätze (Fehrenbach, Kutscher) .....	55
2	Unterrichtskonzept zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit.....	56
2.1	Profil des Unterrichtskonzepts (Fehrenbach, Kutscher) .....	56
2.1.1	Lehrplanbezug.....	59
2.1.1.1	Auszug aus dem Lehrplan zum Förderschwerpunkt Sprache (2001).....	59
2.1.1.2	Auszug aus dem Lehrplan der bayerische Grundschule (2000).....	60
2.1.2	Methodisch-didaktische Aspekte des Konzepts (Fehrenbach) .....	62
2.1.2.1	Methodische Aspekte.....	62
2.1.2.2	Didaktischer Aspekt.....	65
2.1.3	Situationsbeschreibung (Fehrenbach, Kutscher).....	67
2.2	Bausteine des Konzepts (Fehrenbach, Kutscher) .....	69
2.2.1	Konzeptstruktur (Fehrenbach, Kutscher) .....	69
2.2.2	Baustein Zuhören (Fehrenbach) .....	73
2.2.2.1	Grundlagen des Bausteins .....	73
2.2.2.2	Begründung des Bausteins .....	77
2.2.2.3	Adaption der Bausteininhalte.....	79
2.2.2.4	Konzeptumsetzung.....	83
2.2.3	Baustein 2: Erzählverhalten (Fehrenbach) .....	92
2.2.3.1	Grundlagen des Bausteins .....	92
2.2.3.2	Begründung des Bausteins .....	94
2.2.3.3	Adaption der Bausteininhalte.....	96

2.2.3.4	Konzeptumsetzung .....	100
2.2.4	Baustein 3: Teile einer Geschichte (Kutscher) .....	109
2.2.4.1	Grundlagen des Bausteins .....	109
2.2.4.2	Begründung des Bausteins .....	111
2.2.4.3	Adaption der Bausteininhalte.....	112
2.2.4.3.1	Struktur einer Geschichte.....	113
2.2.4.3.2	Verursachendes Geschehen.....	114
2.2.4.3.3	Lösung.....	115
2.2.4.3.4	Geschichtenanfang.....	116
2.2.4.3.5	Geschichtenende.....	117
2.2.4.4	Konzeptumsetzung .....	118
2.2.4.4.1	Struktur einer Geschichte.....	119
2.2.4.4.2	Verursachendes Geschehen.....	127
2.2.4.4.3	Lösung.....	131
2.2.4.4.4	Geschichtenanfang.....	135
2.2.4.4.5	Geschichtenende.....	138
2.2.5	Baustein 4: Gefühle (Fehrenbach, Kutscher).....	140
2.2.5.1	Grundlagen des Bausteins .....	140
2.2.5.2	Begründung des Bausteins .....	142
2.2.5.3	Adaption der Bausteininhalte.....	144
2.2.5.4	Konzeptumsetzung .....	146
3	Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse.....	154
3.1	Diagnostik (Fehrenbach, Kutscher) .....	154
3.1.1	Schülerbeobachtungen unter sprachheilpädagogischen Aspekten .....	154
3.1.2	Beobachtungsbogen der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten.....	155
3.1.3	Diagnostik der Erzählfähigkeit .....	162
3.1.4	Verlaufsdagnostik .....	166
3.2	Sequenzübersicht (Fehrenbach, Kutscher).....	168
	Resümee (Fehrenbach, Kutscher).....	172

## Inhaltsverzeichnis

---

Literaturverzeichnis .....	176
Abkürzungsverzeichnis .....	186
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis .....	187
Anhang .....	191
Anhang zu Kapitel 1 .....	191
Anhang zu Kapitel 2 .....	191
Anhang zu Kapitel 3 .....	191
Anhang digital Material .....	191
Anhang digital Filme .....	191

### Einleitung

Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit – ein Konzeptentwurf für den sprachheilpädagogischen Unterricht in Diagnose- und Förderklassen.

Ziel dieser Arbeit ist es einen Konzeptentwurf zur **Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit** für den sprachheilpädagogischen Unterricht in Diagnose- und Förderklassen zu entwickeln. Im Folgenden soll zunächst darauf eingegangen werden, welche Bedeutung das Erzählen für Kinder hat (Alltags- und Bildungsrelevanz), weshalb eine Förderung so dringend notwendig ist und welche Relevanz für Kinder mit sprachheilpädagogischen Förderbedarf gegeben ist.

#### Welche Bedeutung hat das Erzählen für Kinder?

„Erzählen ist etwas **Alltägliches** und etwas **Besonderes** zugleich.“

(FUHS 2004, 36)

„Erzählen ist eine **Art der Verarbeitung, Bewahrung und Weitergabe von Erfahrungen**. Erzählen ist eine Art der alltäglichen Interaktion.“

(HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 10)

„Erzählen stiftet Gemeinschaft, weil der Erzähler etwas von sich selbst, seinen Erlebnissen, Gefühlen und Gedanken übermittelt.“ (SCHRÖDER 2011, 1)

„**Kinder brauchen Geschichten.**“ (Ewers 1989, 8) „[...] **um sich selbst** durch erzählte Geschichten unmittelbar oder mittelbar **verständlich zu machen, um „sich“ zu erzählen** oder ihre Situation zu Wort kommen zu lassen.“ (CLAUSSEN 2009a, 5) „Sie brauchen sie aber auch um **ähnliche sowie fremde Weltbedeutungen und Lebensentwürfe kennen zu lernen** und um sich neue Wörter, Redewendungen, Sätze und Erzählmuster anzueignen.“

(CLAUSSEN 2009 a, 5)

„Den Menschen **macht zum Menschen, dass er erzählt und zuhört. Seine Geschichten zeigen seine Identität**, sein Bewusstsein, seine Wünsche, Hoffnungen und Ängste, seine Suchbewegungen und auch seine Erfahrungen [...].“ (CLAUSSEN 2006, 7)

**Die emotionale und soziale Bedeutung des Erzählen** für Kinder wird in diesen ausgewählten Zitaten deutlich. Erzählen ist identitäts- und sinnstiftend und entscheidend für die sozial-emotionalen Entwicklung. Die **soziale Kompetenz in Interaktion mit anderen zu treten** und sich selbst mitteilen zu können – zur affektiven Entlastung, Selbstdarstellung, Belustigung und Unterhaltung, zum Informieren, belegen von Argumenten oder zum Erklären (*Funktionen des Erzählens nach QUASTHOFF 1980*) – ‚macht den Menschen zum Menschen‘.

Neben dieser sehr hohen Lebensbedeutsamkeit und Alltagsrelevanz des Erzählens, hat das Erzählen – als eine Form der sozialen Interaktion – auch eine besondere Bildungsrelevanz.

„Das Erleben von scheiternder Kommunikation kann sich [...] auf Erleben und Lernen hemmend auswirken und den Schulerfolg ernsthaft gefährden.“  
(LP GS Sprache 2001, 8)

„Verschiedene Untersuchungen (WELLS 1986, BISHOP & EDMUNDSON 1987) zeigen, **dass Erzählaufgaben im Vorschulalter ein besserer Prädiktor für späteren Schulerfolg sind als einzelne Sprachmaße.**“  
(SCHRÖDER 2010a, 3)

Für die schulischen Leistungen im Bereich der Schreiberziehung spielen die mündlichen Erzählkompetenzen eine wesentliche Rolle.

„[...] Erzählen stellt eine wichtige Grundlage für die Beschulungs- und Bildungsfähigkeit von Kindern dar, insbesondere **für das Erlernen des Lesens und Schreibens längerer Texte.**“

(SCHNEIDER et al. (2003); OHLHUS, QUASTHOFF, STUDE (2006) IN SCHRÖDER 2010a, 2).

„**Die Fähigkeit Texte schriftlich zu produzieren, Lesetexte zu verstehen, den Sinn zu entnehmen,** das setzt alles voraus, dass die mündlichen Erzählfähigkeiten entwickelt sind [...]“ (SCHRÖDER 2010c)

### Warum ist eine Förderung so dringend notwendig?

Die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit nimmt ab.  
(Ergebnisse der PISA- Studie in Baumert 2001)

„[...] relativ schlecht[*e Ergebnisse*] bei der expressiven Aufgabe (Geschichte erzählen!)“ (CONTI- RAMSDEN et al 1997 in SPREEN- RAUSCHER 2003, 92)

Auf Grund der hohen Bedeutsamkeit für die Bildungs- und Beschulungsfähigkeit (siehe LP GS Sprache 2001, Annahmen von SCHRÖDER UND SCHELTEN- CORNISH) und der dargestellten Ergebnisse aus der PISA- Studie, sowie einer Studie von CONTI- RAMSDEN wird deutlich, dass **dringend Handlungsbedarf besteht.**

**Welche Bedeutung hat das Erzählen für Kinder mit sprachheilpädagogischem Förderbedarf?**

„Im Sinne einer präventiven Behandlung (DANNENBAUER 2001) sind **sprachpragmatische Fähigkeiten Ziele mit höchster Priorität.**“ (SCHELTEN-CORNISH 2010, 297)

Eine Kommunikationsstörung betrifft alle Lebensbereiche des Kindes und gefährdet maßgeblich die identitätsstiftende, sozial-emotionale Entwicklung des Kindes. Die **Alltags- und Bildungsrelevanz des Erzählens für Kinder mit sprachheilpädagogischem Förderbedarf ist deshalb besonders hoch.** Auf Grund der herausragenden Bedeutung nimmt die Förderung der interaktiven Ressourcen eine außerordentliche Stellung bei der Auswahl von Zielen ein.

Es „[...] herrscht vielfach die Vorstellung, die Verbesserung der sprachlichen Performanz im engeren Sinne führe automatisch zur Optimierung der sozial bedeutsamen kommunikativen und narrativen Fähigkeiten.“ Dies ist nicht der Fall. (KATZ- BERNSTEIN; SCHRÖDER 2007, 6)

„Die Konstitution einer zusammenhängenden Geschichte kann [...] nicht einfach als Summe semantischer (Wortschatz) und grammatischer (Satzbau) Fähigkeiten angesehen werden [...]“ (SCHRÖDER 2011, 1)

Eine **spezifische und gezielte Förderung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten, welche die mündlichen Erzählfähigkeiten einschließt, ist notwendig.**

Dennoch können „sprachinhaltliche Ziele so gewählt sein [...], dass sie die sprachpragmatischen Ziele unterstützen.“ (SCHELTEN- CORNISH 2010, 299)

Besonderes Ziel einer Therapie bzw. Förderung auf der pragmatischen Sprachebene ist es dem Kind **Sprechfreude zu vermitteln**, denn „das Erleben von scheiternder Kommunikation kann sich auf alle Bereiche der personalen und sozialen Entwicklung, auf die Motivation für sprachliche und nicht sprachliche Interaktion [....] auswirken.“ (LP GS Sprache 2001, 8).

„Ich habe beim Erzählen nie Angst gehabt, doch bei dir und einigen anderen Lehrern sagt der Friseur und schaute den Lehrer an, habe ich nach einer Weile die Lust verloren, **weil ihr nicht meine Geschichten, sondern meine Sprachfehler verfolgt habt.**“ (SCHAMI 1991, 46)



In dieser Arbeit wird ein Unterrichtsentwurf für den sprachheilpädagogischen Unterricht abgeleitet, der die Förderung der kindlichen mündlichen Erzählfähigkeiten zum Ziel hat.

**Im ersten Kapitel**, den theoretischen Grundlagen, wird die Sprachebene Pragmatik vorgestellt. In diesem Zusammenhang wird auf die Entwicklung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten und die erzählspezifischer Kompetenzen eingegangen. Anschließend findet eine Einordnung in den sprachheilpädagogischen Unterricht statt. Das Kapitel endet mit einem Überblick über die bisherige linguistische Erzählforschung und einer Vorstellung der beiden ausgewählten erzähltheoretischen Modelle.

**Im zweiten Kapitel** wird das Unterrichtskonzept vorgestellt. Zunächst wird das methodisch-didaktische Profil erörtert und auf den Lehrplan Bezug genommen, bevor der Unterrichtsentwurf in Form von Bausteinen konkretisiert wird. Folgende Bausteine sind Bestandteile des Konzepts: Zuhören, Erzählverhalten, Teile einer Geschichte, Gefühle in einer Geschichte. Mit Hilfe von ausgewählten Praxismaterialien (siehe Anhänge digital) sollen die Intentionen des Unterrichtskonzepts veranschaulicht werden.

**Das dritte Kapitel** beschreibt die exemplarische Umsetzung des Konzepts in einer dreijährigen Diagnose- und Förderklasse im dritten Schulbesuchsjahr. Zunächst wird eine umfassende Diagnostik dargestellt, welche Schülerbeobachtungen unter sprachheilpädagogischen Aspekten, die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten der Schüler<sup>1</sup> und schließlich eine ausführliche Diagnostik der mündlichen Erzählkompetenzen umfasst. Im Anschluss findet sich die Sequenzübersicht aus der Praxisumsetzung.

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit sind personenbezogene Bezeichnungen in männlicher Form dargestellt, beziehen sich aber in gleicher Weise auf beide Geschlechter.

Die folgende Graphik soll den Aufbau dieser Arbeit anschaulich verdeutlichen.

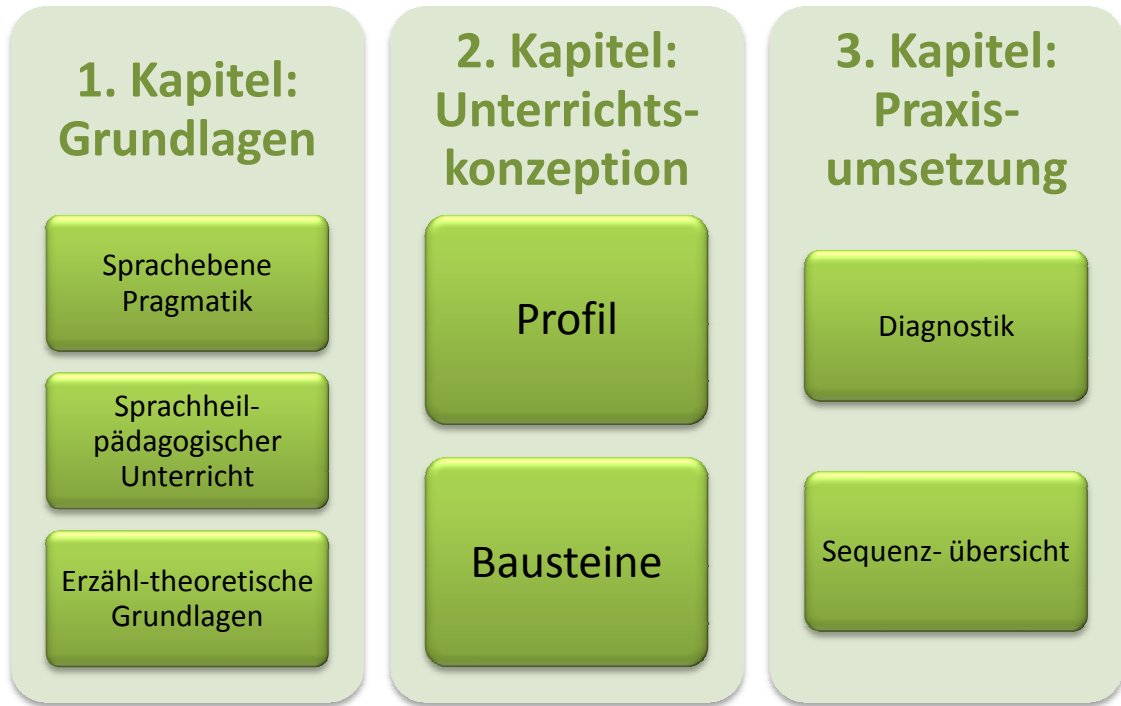


Abbildung 1: Aufbau der Zulassungsarbeit

Da diese Unterrichtskonzeption in Zusammenarbeit von zwei Studentinnen entstanden ist, werden in der vorliegenden Arbeit die getrennt bzw. gemeinsam verfassten Teile gekennzeichnet.

### 1 Theoretische Grundlagen

Im ersten Kapitel werden im Hinblick auf das Verständnis des Lesers die theoretischen Grundlagen für die danach dargestellte Unterrichtskonzeption formuliert.

#### 1.1 Sprachebene Pragmatik (Fehrenbach)

Im Hinblick auf die Entwicklung des Unterrichtskonzept ist eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Sprachebene Pragmatik und den für das mündliche Erzählen notwendigen Kompetenzen, Voraussetzung für eine Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit.

##### 1.1.1 Wissensgebiet der Pragmatik

Die Pragmatik ist die „**Lehre von der Sprachbedeutung**“ (MAIER- MEYER 1998)<sup>2</sup>. Die **linguistische Pragmatik** untersucht das sprachliche Handeln und die kommunikative Funktion von sprachlichen Äußerungen in situationsspezifischen Verwendungen (MAIER- MEYER 1998).

Die Sprachebene wird als kommunikativ-pragmatische bezeichnet, da sie die „Gebrauchsfunktion von Sprache“ unter dem Begriff ‚Kommunikation‘ zusammenfasst (KANNENGIESER 2009, 266).

Das Wissensgebiet der Pragmatik befasst sich mit der Funktion, den Formen, Strukturen und Regeln, sowie den Voraussetzungen von Kommunikation<sup>3</sup> (KANNENGIESER 2009). Einen bedeutenden Einfluss auf die Erforschung der Pragmatik hatte die Sprechakttheorie von SEARLE (1969), sowie die konversationelle Implikatur und die Konversationsmaxime von GRICE (1975, 1989).

---

<sup>2</sup> In REBER: Seminarunterlagen „Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft 2 – Pragmatik“; Angaben zu Foliennummer Folie 3 und siehe Folie 5

<sup>3</sup> Eine ausführliche Darstellung der Kommunikationsformen und -funktionen in DOHMEN 2009 und KANNENGIESER 2009

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Eine genaue Ausführung dieser Theorien würde an dieser Stelle zu weit führen<sup>4</sup>. Der Fokus soll auf Grund der besonderen Relevanz für das interaktive Erzählen auf der **Kommunikationsorganisation**, sowie den **Kommunikationsvoraussetzungen** liegen. Diese kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen sind notwendige Fähigkeiten für das Erzählen.

Die Gesprächsorganisation umfasst bestimmte Strukturen und Regeln, die es zu beachten gilt. Die Kriterien sind zunächst die Gesprächsinitiierung bzw. die Gesprächseröffnung, die Bezugnahme der Gesprächsbeiträge aufeinander, die Form der Sprecherwechsel, sowie die Art und Weise der Gesprächsbeendigung <sup>5</sup> (HENNE & REHBOCK 2001).

Zu den **Voraussetzungen** einer gelungenen Kommunikation gehört die Beachtung bestimmter **Konversationsregeln**. Der kommunikative **Kontext**, in dem das sprachliche Handeln stattfindet, schließt die sprachliche Umgebung, also den Zusammenhang von vorausgehenden und nachfolgenden Äußerungen, ein. Außerdem beinhaltet er die Beachtung sozialer und kultureller Konventionen, beispielsweise die hierarchische Beziehung der Gesprächspartner und die Berücksichtigung des physischen Kontexts der Gesprächssituation, wie beispielsweise beteiligte Personen, Ort und Zeit. Das Gelingen der Kommunikation wird zusätzlich beeinflusst durch das **Herstellen einer thematischen Relevanz** (Maxim der Relevanz GRICE 1975, 1989) und die **Kohärenz** <sup>6</sup> (logischer Zusammenhang) des Gesprächs (KANNENGIESER 2009).

---

<sup>4</sup> Eine ausführliche Darstellung der Konversationsmaxime und der konversationellen Implikatur (GRICE 1975, 1989), sowie der Sprechaktttheorie (SEARLE 1969) in DOHMEN 2009 und KANNENGIESER 2009

<sup>5</sup> Siehe auch Kapitel 1.3.2.3.1 ‚Interaktive Jobs‘ nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996): Darstellen von Inhalts- und Formrelevanz; ‚Thematisieren‘; ‚Abschließen‘ und ‚Überleiten‘.

<sup>6</sup> Definition **Kohärenz**: „Inhaltlich thematischer Zusammenhang zwischen den Bestandteilen eines Textes“ (FISCHER 2009, 245) bzw. „Tiefenstruktur einer Geschichte“ (SCHELTEN- CORNISH 2008, 9)

### 1.1.2 Ressourcen für erzählspezifische Kompetenzen

Aus dem Bereich der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten sollen nun die relevanten Fähigkeiten für den Erwerb und die Entwicklung erzählspezifischer Kompetenzen hervorgehoben werden. Diese Fähigkeiten teilen sich auf in **kommunikative und interaktive Ressourcen**. Hinzu kommen die **kognitiven Ressourcen**, die das kommunikativ-pragmatische Handeln beeinflussen.

#### 1.1.2.1 Kommunikative Ressourcen

Zu den kommunikativen Ressourcen gehört die **Enkodierung und Kodierung sprachlicher und parasprachlicher Mittel**, beispielsweise die Interpretation von Gestik, Mimik und Prosodie. Im Zusammenhang damit steht das **Erkennen nicht- wörtlich gemeinter Äußerungen**, wie „[...] indirekte Sprechakte, übertragene Bedeutungen, Ironie usw.“ (KANNENGIESER 2009, 270). Des Weiteren muss die **„Fähigkeit zur Sprachverarbeitung auf allen linguistischen Ebenen“** (DOHMEN 2009, 10) gegeben sein: „Ausreichende semantische, morphologische und syntaktische Kenntnisse, um das Vorhaben bzw. die Aufgabe auch sprachlich zu verstehen und die Inhalte verständlich darstellen zu können. Die Reihenfolge sowie auch der Zusammenhang der Einzelheiten müssen durch Pronomen, Bindewörter usw. verständlich gemacht werden (siehe Kohäsion<sup>7</sup>).“ (SCHELTEN- CORNISH 2008, 13).

#### 1.1.2.2 Kognitive Ressourcen

Ebenso haben kognitive Ressourcen einen bedeutenden Einfluss auf das sprachliche Handeln. Dazu zählt die Kenntnis über Präsuppositionen, Inferenzen, exekutive Funktionen, die Gedächtnis- und Speicherkapazitäten, sowie die „Theory of Mind“ (PERKINS 2007).

---

<sup>7</sup> **Definition Kohäsion:** Oberflächenstruktur einer Geschichte/ Zusammenhang der Sätze. Kohäsive Mittel: Sprachteile die syntaktisch oder semantisch aufeinander bezogen sind und den Zusammenhalt (Kohäsion) ermöglichen. (SCHELTEN- CORNISH 2008, 10)

## 1. Theoretische Grundlagen

---

In engem Zusammenhang damit stehen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, der Skriptaufbau und das Entwickeln einer Geschichtenstruktur (Anfang, Höhepunkt, Schluss) (SCHRÖDER 2010<sup>8</sup>). Diese Struktur nennt SCHELTEN- CORNISH die „Grammatik einer Geschichte“, die Kohärenz (SCHELTEN- CORNISH 2008, 13).<sup>9</sup>

**Präsupposition** ist „das Wissen, das stillschweigend zwischen den Kommunikationspartnern als gemeinsam geteilter Wissenshintergrund angenommen und vorausgesetzt wird [...], d.h. die Informationen, von denen der Sprecher annimmt, dass sie dem Hörer zur Interpretation einer Äußerung zur Verfügung steht, ohne dass diese noch wörtlich geäußert werden müssten.“ (DOHMEN 2009, 10).

Die Fähigkeit logische Schlussfolgerungen zu ziehen nennt man **Inferenz**. Der Sprecher muss das Vorwissen des Gesprächspartners richtig einschätzen und darauf aufbauend seinen Gesprächsbeitrag so gestalten, dass der Kommunikationspartner auch Äußerungen erschließen kann, die über das Gesagte hinausgehen, was zum Beispiel in „[...] indirekten Aufforderungen oder Witzen“ erforderlich ist (DOHMEN 2009, 11). Für das Erzählen einer Geschichte sind Präsupposition und Inferenzen von großer Bedeutung, da das Verständnis des Zuhörers davon abhängt, wie der Erzähler das Vorwissen des Zuhörers berücksichtigt.

Als **exekutive Funktionen** bezeichnet man „mentale Funktionen oder höhere kognitive Prozesse, zum Beispiel Aufmerksamkeitssteuerung [*hat Einfluss auf das Nacherzählen von Geschichten*], Planung, Entscheidung für Prioritäten, zielgerichtetes Initiieren und Sequenzieren von Handlungen, das Setzen von Zielen, Beobachtungen von Handlungsergebnissen und Selbstkorrektur, mit denen Menschen ihr Verhalten zielgerichtet unter Berücksichtigung der Bedingungen ihrer Umwelt steuern und regulieren.“ (NACH NORMAN & SHALLICE 1986 in DOHMEN 2009, 11).

---

<sup>8</sup> Im Folgenden wird anstelle der Literaturangabe SCHRÖDER 2010 a nur noch 2010 verwendet (Begründet durch besondere Häufigkeit von SCHRÖDER 2010a im Vergleich zu SCHRÖDER 2010b oder SCHRÖDER 2010c).

<sup>9</sup> Darstellung der „Grammatik einer Geschichte“ nach SCHELTEN- CORNISH siehe Kapitel 1.3.3.2

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Die **Gedächtnisleistung bzw. -speicherkapazität** spielt eine große Rolle im Bereich der kognitiven Ressourcen und ist eng verbunden mit der Fähigkeit eine Geschichte (nach- oder weiter-) zu erzählen bzw. zu verstehen. Informationen müssen im Kurzzeit-, Langzeit- oder Arbeitsgedächtnis gespeichert werden und abrufbar sein.

Dies können Informationen über Erlebnisse, aber auch allgemeines Weltwissen sein (PERKINS 2007). Von überragender Bedeutung für das Geschichtenerzählen ist die Fähigkeit ‚Gedanken lesen‘ zu können, die **„Theory of Mind“**. Sie besagt, dass ein Kommunikationspartner realisieren muss, „[...] dass andere Personen eigene Überzeugungen, Annahmen, Absichten und Emotionen haben“ und daraus resultierend die Fähigkeit besitzen muss „[...] einschätzen, vorhersehen und erklären zu können, was eine andere Person meint oder fühlt, und dass sie darum so handelt wie sie handelt.“ (ASTINGTON 1991, BARON-COHEN 1995, HAPPÉ 1993, PAPP 2006, WINNER & LEEKAM 1991 in DOHMEN 2009, 11). Das Wahrnehmen und Ausdrücken seiner eigenen Gefühle und der Gefühle anderer, also auch die **Fähigkeit zur Rollenübernahme** sind Voraussetzungen für gelungenes Geschichtenerzählen.

Eine weitere kognitive Ressource, das **Skriptwissen**, wird bei der Produktion und Rezeption von Geschichten abgerufen. „Ein Skript bezieht sich auf stereotypes Strukturwissen, das Personen über allgemeine Routinen haben, wie zum Beispiel Geburtstagsfeiern, Essen in einem Restaurant oder Arztbesuche. Sie werden als implizite mentale Strukturen verstanden, die Alltagswissen über wiederkehrende und erwartbare Ereignisse enthalten. [...] Beim Zuhören können Folgen antizipiert und Fehlendes mit dem Wahrscheinlichen ergänzt werden.“ (SCHRÖDER 2010, 47).

### 1.1.2.3 Interaktive Ressourcen

Zu den interaktiven Ressourcen des Erzählers gehört die Organisation und Strukturierung von Zuhörerwissen und somit das Eingehen auf die Bedürfnisse der Zuhörer. Es geht darum, **wie viel Informationen und welche Art der Informationen das Kind selbstständig organisieren kann**. Die Art der Zuhörerunterstützung gibt Aufschluss über diese interaktiven Kompetenzen.

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Muss der Zuhörer beispielsweise häufig Vermutungen anstellen, Aussagen des Kindes neu formulieren oder umformulieren (Reparaturen durchführen), das Kind unterstützen, um einen Einstieg, einen Verlauf oder einen Abschluss der Geschichte zu erzählen, so weist dies auf eine Einschränkung der interaktiven Selbstständigkeit des Kindes hin, da die **eigenständige Aufnahme und Aufrechterhaltung der Erzählinteraktion** noch nicht ausreichend entwickelt ist. Auch die Äußerungslänge des Kindes spielt eine Rolle bei der Analyse (SCHRÖDER 2010b).

### 1.1.3 Entwicklung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten

Empirische Daten zur kindlichen kommunikativen Entwicklung sind vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum erhoben worden. Eine einfache Übertragung ins Deutsche ist daher nicht möglich. Des Weiteren befassen sich zahlreiche Wissenschaften und Disziplinen, denen jeweils andere Theorien und somit auch unterschiedliche „[...] Definitionen, Terminologien, Klassifikationssysteme und analytische Methoden [...]“ zugrunde liegen mit der kommunikativen Entwicklung (DOHMEN 2009, 21). „Eine theoretisch einheitliche und lückenlose Übersicht über den kommunikativen Entwicklungsverlauf ist auf Basis des jetzigen Forschungsstandes nicht möglich.“ (DOHMEN 2009, 21). Für eine Darstellung der Entwicklung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten eignet sich die Zusammenstellung von DOHMEN & SKORDI<sup>10</sup> (2009). Ausschlaggebend für diese Entscheidung war die Wahl des Interview- und Protokollbogens zur Analyse der pragmatischen Fähigkeiten (siehe Kapitel 3.1.2).

---

<sup>10</sup> Kapitel 6 in DOHMEN 2009 unter Mitarbeit von SKORDI



## 1. Theoretische Grundlagen

Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten nach DOHMEN & SKORDI (2009, 25ff):

<b>Kommunikative Intentionen ausdrücken und Reaktionen auf Kommunikation</b>	
Aufmerksamkeit lenken und schenken	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ in den ersten 12 Monaten: Übergang vom spontanen zum intentionalen Signalisieren von Aufmerksamkeit und Interesse</li><li>❖ ab ca. 9 Monaten: Initiierung der dyadischen und triadischen geteilten Aufmerksamkeit, Einsatz des triangulären Blickkontakts</li><li>❖ ab ca. 11 Monaten: Verstehen und Einsetzen der Zeigegeste</li></ul>
Aufforderungen ausdrücken	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ mit 9-24 Monaten: Beherrschung aller Typen an Aufforderungen (Einfordern von Objekten/ Hilfe sowie Aufforderung zur Handlung/ Wiederholung)</li><li>❖ mit 10-18 Monaten: Einfordern von Informationen mit Hilfe von Mimik, Intonation und Gestik</li><li>❖</li></ul>
Ausdruck und Reaktion auf Widerspruch	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ bis 12 Monate: Verständnis und Ausdruck von Widerspruch (präverbal)</li><li>❖ bis 24 Monate: Worte „ja“ und „nein“ ; Eigenständigkeit wird ausgedrückt</li><li>❖ ab 4 Jahren: Verhandlungen</li></ul>
Begrüßen und Verabschieden	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ ab 9 Monaten: begrüßen und verabschieden (präverbal)</li><li>❖ bis 24 Monate: entsprechende Worte erworben</li></ul>
Ausdruck von Emotionen  (Freude und Trauer)	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ in den ersten 12 Monaten: intentionaler mimischer Ausdruck der Grundemotionen</li><li>❖ ab 18 Monaten: Gefühle verbal äußern</li><li>❖ bis 36 Monate: Bandbreite an Emotionen bei sich und anderen in Ein- und Mehrwortäußerungen sprachlich äußern</li><li>❖ ab 7 Jahren: Beschreibung der eigenen Gefühle und der Gefühle anderer</li><li>❖ ab 4 Jahren bis ins Schulalter: Erwerb des sozial angepassten Ausdrucks von Emotionen</li></ul>
Benennen und Kommentieren	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ ab 9 bzw. ab 12 Monaten: präsymbolisches/ symbolisches Benennen</li><li>❖ ab 18 Monaten: verbales Kommentieren von Objekten und Handlungen (Wortschatzspurt ab 18 Monaten)</li><li>❖ ab 30 Monaten: eigenes Spiel verbal kommentieren</li></ul>

## 1. Theoretische Grundlagen

Informieren, Instruieren und Erzählen <sup>11</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ ab 36 Monaten: informieren über vergangene und zukünftige persönliche Ereignisse; Erzählen erster einfacher Geschichten (kurze Sätze, meist unzusammenhängend, unzureichende Hintergrundinformation)</li><li>❖ mit 5-7 Jahre: Wiedergabe thematischer Erzählungen mit einer Handlung</li><li>❖ ab 3,6 Jahren: Einsatz kohäsiver Mittel ; differenzierter und kompetenter mit 6-7 Jahren; mit 9-12 Jahren weitgehend abgeschlossen: sprachlich möglich Referenz der Handelnden während der Erzählung aufrechtzuerhalten oder zu wechseln/ temporäre und kausale Relationen ausdrücken</li><li>❖ mit 4-5 Jahren: notwendige Informationen über nicht anwesende Handelnde geben; auf den Hörer und sein Wissen Bezug nehmen (mit 9 Jahren erworben)</li><li>❖ ab 4-6 Jahre: Instruieren von Gleichaltrigen; ab 8 Jahren: Organisation der Teilfähigkeiten eines Ablaufs in einer nachvollziehbaren Gesamtstruktur</li></ul>
Humor und mit Vergnügen reagieren	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ zwischen 2 und 7 Jahren: Spaß an konzeptuellen Unvereinbarkeiten, Situationskomik und Cartoons; Produktion von Wortspielen und Scherzfragen</li><li>❖ mit 4-7 Jahre: Spaß an Wortspielen und Witzen, auch wenn diese noch nicht verstanden werden</li><li>❖ ab 5-6 Jahren: Spaß am Aussprechen tabuisierter Wörter; Erzählen von Witzen gelingt nur teilweise</li><li>❖ ab 9 Jahren: Witz mit Pointe erzählen</li></ul>
Präsuppositionen  (vorausgesetzter gemeinsamer Wissenshintergrund)	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ mit 4 Jahren: Einschätzung fällt noch schwer, was der Hörer weiß bzw. wissen muss</li><li>❖ zwischen 5 und 9 Jahren: Realisieren, dass Hörer nicht alle, sondern nur relevante Informationen benötigen</li><li>❖ mit 9 Jahren: den individuellen Bedürfnissen verschiedener Kommunikationspartnern gerecht werden, indem eine relevante und eine angemessene Anzahl an Informationen vermittelt werden; Alters, Status, Geschlechts, Bekanntheitsgrades der Personen werden berücksichtigt</li></ul>

---

<sup>11</sup> **Definition ‚Informieren‘ nach DOHMEN (2009):** Fähigkeit Personen über Erlebnisse und Ereignisse in der Vergangenheit oder in der Zukunft zu informieren; dialogsicher Charakter; kein vorgegebenes Ablaufschema

**Definition ‚Erzählen‘ nach DOHMEN (2009):** monologisches (Nach- ) Erzählen einer Geschichte, der ein klares Erzählschema zugrunde liegt

## 1. Theoretische Grundlagen

Reaktion auf direkte und Indirekte Aufforderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ mit 9-18 Monate: Reaktion auf einfache direkte Aufforderungen und Fragen (präverbal); ab 18 Monaten: minimale verbale Antworten auf direkt vorausgehende Fragen</li> <li>❖ zwischen 2 und 4 Jahren: Reaktion auf einfache indirekte Aufforderungen; ab 5-6 Jahren: angemessene Reaktion auf komplexe indirekte Äußerungen</li> </ul>
Reaktion auf Idiome und Ironie	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ ab 5-6 Jahren: Verständnis von Idiomen; ab 7 Jahren: adäquate Reaktion auf idiomatische Sprache</li> <li>❖ mit 6-8 Jahren: Unterscheidung wörtlicher und nicht-wörtlicher Bedeutung ironischer Äußerungen; mit 6-12 Jahren: Entwicklung des Verständnisses der Bedeutung ironischer Äußerungen</li> </ul>
<b>Kommunikationsorganisation</b>	
Initiieren und Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ ab 9 Monaten: Initiieren und Abschluss von Interaktionen durch den Ausdruck von präverbaler kommunikativer Absicht</li> <li>❖ ab 18 Monaten: Fähigkeit verbales Initiieren einer Konversationen; Weiterentwicklung der verbalen Strategien zur Initiierung und Beendigung</li> </ul>
Aufrechterhaltung  (Sprecherwechsel und Themen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ in den ersten 12 Monaten: Übergang vom koordinierten non-verbalen Verhalten zwischen Kind und Bezugsperson zu Protokonversationen, Ausdrücken von kommunikativen Absichten durch Mimik, Gestik und Vokalisation</li> <li>❖ ab 18 Monaten: Aufrechterhalten einer Konversation über mehrere Sprecherwechsel (max. 2 Redebeiträge pro Sprecher) in den meisten Kontexten; kaum simultanes Sprechen;</li> <li>❖ mit 2,6- 3,6 Jahren: Sprecherwechsel auch ohne Hilfe der Bezugsperson möglich; mit 4- 7 Jahren: deutliche Zunahme der Anzahl und Länge der Äußerungen; längere Konversationen mit fast allen Personen über verschiedene Themen</li> </ul>
Im Nachhinein an einer Konversation beteiligen	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ ab 4 Jahren: Beginn die Fähigkeit zu erwerben, sich einer Konversation von anderen Personen anzuschließen; auch für 5-6 –jährige noch schwierig</li> </ul>
Reparaturen und Klärungsversuche	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ mit 20- 36 Monaten: angemessene Reaktion auf unspezifisches Nachfragen Bezugsperson, indem eigene Äußerungen angepasst werden</li> <li>❖ mit 9- 24 Monaten: selbstinitiiertes Verdeutlichen eigener Äußerungen, wenn die erwartete Reaktion ausbleibt; mit 24 Monaten: Hälfte der kommunikativen Absichten wird unverändert wiederholt oder modifiziert</li> </ul>

## 1. Theoretische Grundlagen

	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ mit 5 Jahren: bei Nichtgelingen eines Sprecherwechsels (simultanes Sprechen oder Unterbrechung), initiieren sie ihren Redebeitrag neu oder wiederholen die unverständlichen Teile</li><li>❖ mit 7- 8 Jahren: Erkennen der Ursache für das Kommunikationsproblem und entsprechende Reparaturmaßnahme</li><li>❖ mit 2-3 Jahren: unspezifisches Nachfragen bei Nichtverstehen einer Äußerung; Zunahme der selbstinitiierten klärenden Nachfragen; auch 6-7 –jährigen fällt die Kontrolle ihres eigenen Verständnisses noch schwer um spezifisch nachfragen zu können; auch bei der Hälfte der 5-11-jährige kaum klärende Nachfragen, wenn mehrdeutige Fragen an sie gerichtet wurden</li><li>❖ mit 5 Jahren: der Hörer wird für die Kommunikationsprobleme verantwortlich gemacht; mit 7 Jahren kann auch der Sprecher als Ursprung erkannt werden</li></ul>
--	---

Tabelle 1: Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten nach DOHMEN & SKORDI (2009, 25 ff)

### 1.1.4 Normaler Erzählerwerb

Zur Darstellung des Erwerbs der erzählrelevanten Fähigkeiten, orientiert sich diese Arbeit nicht an DOHMEN (2009), da die Angaben für eine genaue Analyse der Erzählkompetenz nicht ausreichen würden. **Grundlage soll in diesem Fall ein erzähltheoretisches Modell sein, an dem im folgenden Verlauf die Diagnostik ausgerichtet werden kann.** Ein Überblick über die bisherigen Forschungsergebnisse zu unterschiedlichen Theorien des Erzählerwerbs wird in BOUEKE & SCHÜLEIN (1995) in Kapitel 2 gegeben.

Für eine Bewertung der Erzählkompetenz gibt es zwei Möglichkeiten: Der „Beobachtungshilfe zur Einschätzung der mündlichen Erzählkompetenz des Kindes“ VON SCHRÖDER (2010b) und das „Informelle Screening der Erzählfähigkeiten: Diagnosebogen“ von SCHELTEN- CORNISH (2008). Beide Verfahren unterscheiden sich grundlegend voneinander. Bei SCHRÖDER ist die Zuhörerunterstützung (Aktivitäten des Zuhörers) in der Erzählinteraktion Teil der Analyse, was eine konkrete Einschätzung der Fähigkeiten des Kindes schwierig macht.

## 1. Theoretische Grundlagen

Es liegen nur grobe Auswertungskriterien vor, die keine schlüssige Interpretation der Kompetenzen der Kinder zulassen. Da bei dem **Diagnosebogen von SCHELTEN- CORNISH eine Einteilung in Erzählstufen mit Altersangaben möglich** ist und somit eine aussagekräftige Bewertung des Erzählerwerks stattfinden kann, richtet sich diese Arbeit schwerpunktmäßig an den „Entwicklungsstufen des Erzählens“ nach GILMORE, KLECAN-AKER UND OWEN (1999) in SCHELTEN- CORNISH (2008, 15) aus. Für eine Analyse der Erzählfähigkeiten untersucht SCHELTEN- CORNISH die Kohärenz und im Zusammenhang damit die Kohäsion. Die **Anzahl der vorhandenen Geschichtenteile gibt schließlich Aufschluss über die Zuordnung zur entsprechenden Erzählstufe**. Die Teile einer einfachen Geschichte, in Anlehnung an STEIN & GLENN (1979), benennt SCHELTEN- CORNISH folgendermaßen: Kulisse (1), Verursachendes Geschehen (2), Plan (3), Lösungsversuch, Aktion (4), Interne Reaktion [*Gedanken, Gefühle*] (5), Ergebnis der Aktion (6), Abschluss (7).

In der folgenden Tabelle werden die Entwicklungsstufen des Erzählens nach GILMORE, KLECAN-AKER UND OWEN (1999) in SCHELTEN- CORNISH (2008, 15) dargestellt:

Stufe	Beschreibung	Alter	Beispiel
0 Vor- stufe	Thematisch klar zugeordnet, aber ohne Weiterentwicklung, isolierte Beschreibungen, „Häufungen“	Ca. ab 2 Jahren	Tierpark Papa Auto Kaputt
1	Kein echter Gebrauch der Teile einer Geschichte (s.o.). Die Kinder benennen und beschreiben Geschehnisse, Aktionen, Sachen. Kein zentrales Thema	Ab ca. 2-3 Jahren	Da bauen sie ein Haus. Da legen sie Dächer rauf. Fenster... Türen... Holz malen. Ein Mädchen, ein Jägerstand. Ich klettere immer hoch.
2	Zentrales Thema, kann einzelne erkennbare Geschichtenteile enthalten, noch ohne klare Weiterentwicklung.	3-4 Jahre	Heute war ich im Auto mit Mama. Wir sind ins Geschäft gegangen. Dann haben wir ein Eis gekauft. Dann sind wir zur Bank gegangen.

## 1. Theoretische Grundlagen

3	Kurze, aber vollständige Geschichte mit verursachendem geschehen (kann ein Problem sein), Lösungsversuch und Ergebnis; Logische Weiterentwicklung sowie auch meistens Nebensätze mit Konjunktionen wie: weil, dass, bis usw.	5-7 Jahre	Georgs Katze konnte aus einem hohen Ahornbaum nicht runter, weil der so hoch war. Sein Vater holte eine Leiter. Er kletterte hoch und holte die Katze.
4	Wie 3, mit einem zusätzlichen Teil einer Geschichte	5-7 Jahre	Wie 3 + „Sie hat ganz viel Angst.“ (Interne Reaktion)
5	Wie 4, mit einem zusätzlichen Teil einer Geschichte	5-7 Jahre	Wie 4+ „jetzt muss sie immer im Haus bleiben“ (Abschluss)
6	6 Geschichtenteile oder mehr	Ab Schulalter	Wie 5 +zum Beispiel Einleitung: „Gestern war Georg lange im Garten“

Tabelle 2: Entwicklungsstufen des Erzählens nach GILMORE, KLECAN-AKER UND OWEN (1999) in SCHELTEN-CORNISH (2008, 15)

### 1.1.5 Kommunikativ-pragmatische Störungen

Der derzeitige Forschungsstand hält „[...] **keine einheitliche Theorie zur pragmatisch gestörten Kindersprache** [...] *[bereit]*, die aus praktischer Sicht dieses Problemfeld hinreichend genau beschreiben und erklären kann.“ (WOITHON 2009, 69). Bisher nahezu ausgespart ist vor allem die „[...] Erforschung pragmatischer Sprachkompetenzen im Grundschulalter und der Lernprozesse, die ihren Erwerb unterstützen [...]“ (Nach EHLICH & TRAUTMANN 2005 in WOITHON 2009, 67). Die neuste Diskussion wurde von BISHOP (1998, 2000) mit der Frage, ob eine Sprachentwicklungsstörung als Leitsymptom auch einen „kontextuell unangemessenen Sprachgebrauch“ vorweisen kann, entfacht (WOITHON 2009, 66).

Hierbei ist die Rede von einer **primären pragmatischen Sprachentwicklungsstörung**, im englischen Sprachraum „**Pragmatic language impairment (PLI)**“ genannt (Bishop 1998, SPREEN- RAUSCHER 2003). Diese revolutionäre Sichtweise steht im Kontrast zu den bisherigen Theorien, in denen eine gestörte Pragmatik bisher nur als sekundäre Problematik aufgeführt wurde.

## 1. Theoretische Grundlagen

Mögliche Ursachen für **sekundär auftretende kommunikativ-pragmatische Störungen** im Kindesalter sind (KANNENGIESER 2009, 275):

- ❖ Schädel- Hirn- Trauma
- ❖ ADHS
- ❖ Autistische Störungen
- ❖ Sozial-emotionale Entwicklungsstörungen
- ❖ Intelligenzminderung
- ❖ Spracherwerbsstörungen (Anm.: „Eine primäre Spracherwerbsstörung führt [...] auch infolge sprachstruktureller Einschränkungen zu Symptomen auf der Ebene der Pragmatik [...]“ (KANNENGIESER 2009, 275))

Eine Ausnahme bilden **psychisch-emotionale Störungsbilder**. Beim (selektiven) Mutismus und beim Poltern ist die Störung primärer, kommunikativ-pragmatischer Natur. Mutismus und Poltern werden allerdings nicht den Sprachentwicklungsstörungen zugeordnet (KANNENGIESER 2009).

### 1.1.6 Gestörter Erzählerwerb

Im Folgenden soll nun konkret auf mögliche Störungen im Bereich der Pragmatik eingegangen werden, die gleichermaßen Einfluss haben auf eine gestörte Erzählinteraktion.

KANNENGIESER 2009, 274:

- ❖ [...]
- ❖ Eingeschränkte dialogische Fähigkeiten, was die Initiierung, die Aufrechterhaltung und den Sprecherwechsel angeht
- ❖ Eingeschränkte dialogische Fähigkeiten, was die inhaltliche Kohärenz und die zielführende Informationsvermittlung angeht
- ❖ Eingeschränkte dialogische Fähigkeiten, was die Kalkulation des Vorwissens und die Einschätzung der Zuhörerperspektive angeht

- ❖ Eingeschränkte oder nicht zielführende Verwendung adäquater kommunikativer verbaler, paraverbaler und nonverbaler Mittel
- ❖ Eingeschränkte Fähigkeiten zur Verständnissicherung bzw. Reparatur-handlungen
- ❖ [...]
- ❖ Eingeschränkte Beherrschung von Gesprächsregeln und verbalen Konventionen
- ❖ [...]

Die Frage, ob es sich dabei eventuell auch um **„Erziehungsschwierigkeiten, Trotzreaktionen“** handeln könnte, ist durchaus zulässig (WOITHON 2009, 70).

### 1.1.7 Diagnostik und Therapie

Diagnostikmaterialien zur Erfassung der Einschränkungen auf kommunikativ-pragmatischen Sprachebene sind bisher überschaubar und einige Verfahren sollen an dieser Stelle der Vollständigkeit halber genannt werden.

Die **„Children’s Communication Checklist“** (Abk.: CCC von BISHOP 1998, deutsche Übersetzung SPREEN- RAUSCHER 2003) ist ein orientierendes Verfahren zur Einschätzung und Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern im Alter von sieben bis neun Jahren. Wichtiges Kriterium: Der Beobachtungsbogen soll von Bezugspersonen des Kindes ausgefüllt werden.

Eine genaue Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern bietet **das „Pragmatische Profil“ von DOHMEN 2009** (englische Originalversion DEWART & SUMMERS 1995). Das englische Original wurde von DOHMEN erweitert und an die Anforderungen im deutschsprachigen Kultur- und Sprachraum angepasst. Es besteht aus zwei Interviewbögen (Interview I Kinder bis vier Jahre und Interview II Kinder von fünf bis zehn Jahren). Auch hier wichtiges Kriterium: Der Beobachtungsbogen soll von Bezugspersonen des Kindes ausgefüllt werden.

Darüber hinaus bietet KANNENGIESER (2009) einige diagnostische **Beobachtungsfragen zur Anamnese** der kommunikativ-pragmatischen Sprachebene und ergänzt diese durch



## 1. Theoretische Grundlagen

---

weitere zur Verfügung stehenden Diagnostikverfahren. Dazu gehören der Untertest „Pragmatik“ im **Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)** und die Items aus dem informellen Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen (**IVÜS**). **KANNENGIESER (2009)** präzisiert ihre Ideen, formuliert Therapieziele und beschreibt konkrete Methoden zur Umsetzung.

Anregungen zur Therapie von Störungen der pragmatischen Sprachebene sind bei **FISCHER (2009)** zu finden.

**SCHELTEN- CORNISH & WIRTS (2008)** baut ein Therapiekonzept auf dem „Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern – Kind – Interaktion (BFI)“ auf. Dieser ist im Rahmen des Projekts **FiSchE- „Frühe Interaktive Sprachtherapie mit Elternteraining“** (**SCHELTEN- CORNISH 2005; SCHELTEN- CORNISH & WIRTS 2008**) entstanden. Es wurde ein Interventionskonzept entwickelt, das „[...] die Festlegung, Verwirklichung und Übertragung pragmatischer Ziele [...]“ (**SCHELTEN- CORNISH 2010, 297**) operationalisiert. In dieser Veröffentlichung beschreibt **SCHELTEN- CORNISH (2010)** auch einige Fallbeispiele.

### 1.2 Einordnung in den sprachheilpädagogischen Unterricht (Kutscher)

Im Rahmen der Studie von CONTI- RAMSDEN ET AL. (1997) wurden 242 siebenjährige Schüler aus 188 Sprachheilklassen auf ihre sprachlichen Fähigkeiten in einer Differentialdiagnostik überprüft. Dabei wurde festgestellt, dass 10,3 % der siebenjährigen Schüler **„relativ schlechte [Ergebnisse] bei der expressiven Aufgabe (Geschichten erzählen)“ erreichten** (CONTI- RAMSDEN ET AL. 1997 in SPREEN-RAUSCHER 2003, 92).

In einem Abstand von vier Jahren wurde erneut eine Differentialdiagnostik bei derselben Schülergruppe durchgeführt. Aus den Ergebnissen der Studie konnte abgeleitet werden, dass sich **„bei der untersuchten Population [...] die Tendenz zu Schwierigkeiten in der kommunikativen Verwendung von Sprache im höheren Schulalter verstärkt [hat]. Dies geht einher mit einer deutlichen Verschlechterung der kognitiven Entwicklung.“** (SPREEN-RAUSCHER 2003, 93). Somit ist die Förderung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten im schulischen Kontext als eine Stützfunktion für die kognitive Leistungsentwicklung zu betrachten.

#### 1.2.1 Kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten im Unterricht

**Im Kontext Schule und Unterricht benötigen Schüler kommunikativ-pragmatische Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen.** Wenn beispielsweise ein Schüler ein Pausengespräch initiiert oder Schüler im Unterrichtsgespräch Bezug auf den Gesprächsbeitrag der Lehrkraft nehmen, sind Fähigkeiten der Kommunikationsorganisation (HENNE & REHBOCK 2001, siehe Kapitel 1.1.1) entscheidend. Auch die Kommunikationsvoraussetzungen (KANNENGIESER 2009, siehe Kapitel 1.1.1) müssen von allen Beteiligten berücksichtigt werden. Der physische Kontext (Personen, Ort und Zeit) in einer Interaktion ist entscheidend für den Verlauf des Gesprächs. So ist es von Bedeutung, ob das Gespräch zwischen zwei gleichaltrigen Schülern, stattfindet oder ob es sich um eine Lehrer – Schüler – Interaktion handelt.

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Die Ressourcen der erzählspezifischen Kompetenzen (siehe Kapitel 1.1.2) spielen im schulischen Lernen eine große Rolle. So sind die Einsicht in Präsuppositionen, das Wissen über einen gemeinsam geteilten Wissenshintergrund, und die Einsicht in Inferenzen, die Fähigkeit logische Schlussfolgerungen aus Gesprächsbeiträgen zu ziehen, wichtige Faktoren für ein lernwirksames Unterrichtsgespräch (DOHMEN 2009). Grundsätzlich werden kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten im Unterricht durch unspezifische Maßnahmen, wie Gesprächsregeln und Höflichkeitsformen unterstützt. Bisher wurden jedoch noch keine spezifischen Interventionsmaßnahmen zur Förderung dieser Kompetenzen für den schulischen Kontext entwickelt.

Im Lehrplan der bayerischen Grundschule (2000) sowie in der Lehrplanadaption für den Förderschwerpunkt Sprache (2001) ist das mündliche Erzählen in allen Jahrgangstufen, als wichtiger Bestandteil des Fachbereichs Deutsch, verankert (siehe Kapitel 2.1.1). Bereits ab der ersten Klasse spielt das mündliche Erzählen im Schulalltag eine entscheidende Rolle. Um sprachauffälligen Schülern die Freude an der Sprache und der Kommunikation zu vermitteln, bedürfen sie in diesem Bereich einer spezifischen Förderung. Ein entsprechendes Interventionskonzept zur mündlichen Erzählfähigkeit im Unterricht liegt bisher nicht vor.

Ein Unterrichtskonzept zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit könnte die Position des mündlichen Erzählens, als häufigen und immer wiederkehrenden kommunikativ-pragmatischen Anlass im Unterricht therapieimmanent nutzen.

### 1.2.2 Grundlagen des sprachheilpädagogischen Unterrichts

Im Folgenden wird das mündliche Erzählen, als Bestandteil der kommunikativ-pragmatischen Sprachebene in den sprachheilpädagogischen Unterricht eingeordnet.

„Beim sprachheilpädagogischen Unterricht handelt es sich um einen **Oberbegriff für alle Maßnahmen zur Förderung und Therapie**, die auf die Kinder zentriert werden und durch Individualtherapie ergänzt werden.“ (GROHNFELDT ET AL. 2007, 19).

## 1. Theoretische Grundlagen

Aus aktueller Sicht setzt sich sprachheilpädagogischer Unterricht aus den präventiven Maßnahmen der Sprachförderung und der sprachtherapeutischen Intervention zusammen. Diese Begriffe stellen die **Extreme der sprachheilpädagogischen Arbeit** dar (REBER & SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2009).

Folgende Tabelle dient zur Veranschaulichung.<sup>12</sup>

Sprachheilpädagogischer Unterricht	
Sprachförderung	Sprachtherapeutischer Unterricht
Ziel: Prävention	Ziel: Intervention
Unspezifische Maßnahmen	Spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik
Durchgeführt von Pädagogen	Durchgeführt von Pädagogen mit vertiefter Qualifikation im Bereich Sprache
An jeglichen Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Regelschulen, Förderschulen...)	An Bildungseinrichtungen, in denen Lehrer mit differenziertem sprachtherapeutischen Wissen tätig sind (momentan v.a. an Förderschulen, aber auch an Regelschulen, ...)
Für Kinder im Risikofaktoren im Bereich Sprache	Für Kinder mit Sprachbehinderung

Tabelle 3: Gegenüberstellung von Sprachförderung und sprachtherapeutischer Unterricht (REBER & SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2009, 15)

Sprachtherapeutische Interventionen zur Förderung der Erzählfähigkeit wurden bisher nur im außerschulischen Kontext erprobt. In dieser Arbeit wird die Förderung des mündlichen Erzählens im sprachheilpädagogischen Unterricht als **präventive Maßnahme für Risikokinder im Bereich Sprache und als Interventionsmaßnahme bei Kindern mit einem verzögerten Erzählerwerb** verstanden.

---

<sup>12</sup> Ausführlichere Definitionen und Gegenüberstellung von Sprachförderung und sprachtherapeutischen Unterricht findet sich in REBER, SCHÖNAUER-SCHNEIDER (2009, 13ff.)

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Das mündliche Erzählen erfüllt dabei eine präventive Funktion für das schriftliche Erzählen, da die Schüler beim mündlichen Erzählen Vorläuferfähigkeiten für das Verfassen von eignen Texten erwerben.

Sprachheilpädagogische Unterrichtsplanung steht vor der komplexen Aufgabe, neben der Integration präventiver Fördermaßnahmen und sprachtherapeutischer Interventionen die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsinhalte mit dem Bereich der Sprache zu verbinden. Um diese Vorgaben zu erfüllen, bedarf es einer spezifischen Unterrichtsplanung (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009). Die Weiterentwicklung des Berliner Modells (HEIMANN ET.AL 1965 & PETERSSEN 2000, 208) durch GROHNFELDT ET AL. (2007) zum Münchner Modell ermöglicht eine Unterrichtsplanung nach sprachheilpädagogischen Gesichtspunkten.

Mit dem Ziel, ein anregendes Sprachumfeld zu schaffen und effektive sprachheilpädagogische Intervention zu ermöglichen, stützt sich der **sprachheilpädagogische Unterricht auf vier übergreifende Unterrichtsprinzipien**. Diese sollen „spezifische sprachliche Hilfestellungen“ (GROHNFELDT ET AL. 2007, 20) für die Schüler sein und ihnen den Spracherwerb erleichtern. Das Unterrichtskonzept zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit, das in dieser Arbeit entwickelt wird, orientiert sich an diesen übergreifenden Unterrichtsprinzipien.

„Nach dem **Primat der Sprachlernprozesse** werden alle Gestaltungsfelder (Inhalte, Methoden, Medien) in allen Unterrichtsfächern nachhaltig genutzt, um die (gestörte) sprachliche Kommunikation der Schüler zu verbessern.“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 18) Das mündliche Erzählen ist im Lehrplan der bayerischen Grundschule 2000, als Unterrichtsinhalt des Fachbereichs Deutsch ‚Sprechen und Gespräche führen‘, verankert. Die Auswahl der Erzählinhalte und der genutzten Medien im Unterrichtskonzept werden daraufhin abgestimmt, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu verbessern und den Sprachumsatz zu erhöhen. Es werden Methoden bevorzugt, die die Struktur einer Geschichte veranschaulichen und Medien, die die Kinder im Erzählen unterstützen. Themen und Inhalte werden nach der Lebensbedeutsamkeit für die Kinder ausgewählt.

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Im sprachheilpädagogischen Unterricht gilt das **Prinzip der Multiperformanz**. Es besagt, dass „sprachliche Strukturen [...] auf vielfältige Weise in verschiedenen Modalitäten geübt werden“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 18) sollen. „Durch den kurzrhythmischen Wechsel Rezeption, Produktion, Rekonstruktion und metasprachlicher Reflexion [*wird*] die ansonsten weitgehend nicht bewusste Sprachaneignung intensiviert, beschleunigt oder an bestimmten Stagnationspunkten wieder angestoßen.“ (MAYER 2009, 112).

Im Unterrichtskonzepts verstehen die Schüler Geschichten durch eine Lehrererzählung, sie reproduzieren diese in Nacherzählungen oder Analoggeschichten. Die Schüler gestalten ihre ersten eigenen Geschichten und lernen diese metasprachlich zu reflektieren und zu fixieren. In der Regel werden diese Geschichten schriftlich festgehalten. Alternativ können Geschichten auch in Form von Bildern, Fotos und Videos fixiert und dokumentiert werden. Durch das Multiperformanzprinzip im sprachheilpädagogischen Erzählunterricht können die Strukturen einer Geschichte und relevante kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten des Erzählens auf vielfältige Weise verinnerlicht werden.

Die Passung des Unterrichtskonzepts an die Fähigkeiten und die Förderbedürfnisse der Schüler, erfordert den **Sprachstand der Schüler** festzustellen und im Verlauf zu beobachten (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009). Durch Schülerbeobachtungen und die bereits in Kapitel 1.1.7 genannten Diagnoseverfahren kann dies erfolgen.

„Die **Gestaltung eines sprachlich kommunikativen Milieus**“ (GROHNFELDT ET AL. 2007, 20) lässt Kinder begeistert und motiviert im Unterricht erzählen. Jedes Kind hat das Bedürfnis sich mitzuteilen und seine Erlebnisse zu erzählen. Sprachgestörte Schüler kommen in ihrem alltäglichen Leben häufiger in die Situation nicht verstanden zu werden. Hier besteht die Gefahr, dass sie die natürliche Freude an Sprache und Kommunikation verlieren und in der Folge ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefährdet sind. Deshalb sollten sprachauffällige Schüler im mündlichen Erzählen spezifisch gefördert werden.

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Durch die Adaption der sprachlichen Umgebung im Unterrichtskonzept an die Erzählfähigkeiten der Schüler werden kommunikative Misserfolge beim Erzählen verhindert und kommunikative Erfolge sichtbar gemacht. Die Möglichkeiten eine solche Umgebung zu gestalten, wird im Unterrichtskonzept in Kapitel 2.2 dargestellt.

„Durch die Adaption der Sprachumgebung an die Fähigkeiten der Kinder erfahren die Kinder [...] Erfolgserlebnisse und können dadurch ihr **Selbstwertgefühl steigern**.“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 19) Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, durch spezifisches und häufiges Loben die Schüler in ihrem Sprachlernprozess zu unterstützen (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009). Beim Erzählen in der Schule sollten hierbei besonders schüchterne und sprachauffällige Schüler beachtet werden. Rituale der konstruktiven Rückmeldung bestärken die Schüler in ihrem Erzählverhalten und machen für sie den Fortschritt ihrer Erzählkompetenzen sichtbar.

### 1.2.3 Methoden des sprachheilpädagogischen Unterrichts

Methoden des sprachheilpädagogischen Unterrichts können störungsübergreifend und störungsspezifisch sein.

„Sprachheilpädagogische Methodenkompetenz ist eine besonders bedeutsame Lehrerqualifikation zur Prävention und Intervention von Sprachstörungen“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 43).

Störungsübergreifende Methoden unterstützen alle sprachauffälligen Schüler und werden je nach Bedarf an die jeweiligen Störungsbilder angepasst. Der Einsatz ist fächerübergreifend. Zu den störungsübergreifenden Methoden nach REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER (2009) zählen die Lehrersprache, das handlungsbegleitende Sprechen und die Metasprache.

## 1. Theoretische Grundlagen

---

**Handlungsbegleitendes Sprechen** im Unterricht sieht vor, dass „Handlung und Sprache in einer optimal strukturierten Situation aufeinander bezogen [werden], indem eine bestimmte Sprachstruktur wiederholt und betont präsentiert wird“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 60). Das Ziel des handlungsbegleitenden Sprechens ist es, dass die Schüler eine innere Sprache entwickeln. Die reine Handlung, die enaktive Phase, wird durch handlungsbegleitendes Sprechen zur äußeren Sprache und daraus entwickelt sich die innere Sprache. Sie dient der Instruktion und Reflexion. Im Bezug auf das mündliche Erzählen lässt sich handlungsbegleitendes Sprechen besonders gut bei der Erarbeitung der Struktur von Geschichten einsetzen.

**Die Lehrersprache** wird im sprachheilpädagogischen Unterricht „als therapeutisches Mittel und Modell“ (GROHNFELDT ET AL. 2007, 20) eingesetzt und wird an die Bedürfnisse und die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler angepasst. Für den Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache sind folgende Merkmale der Lehrersprache entscheidend:

- ❖ Eine klare, lautreine und nicht zu schnelle Artikulation
- ❖ Kurze, einfache Sätze
- ❖ Bewusste Wiederholungen und Akzentuierungen
- ❖ Reduzierung der Komplexität
- ❖ Bewusster Einsatz von Sprachpausen
- ❖ Spezifisches Lob

(inhaltlich nach REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 44)

Besonders entscheidend für die Lehrersprache bezüglich des mündlichen Erzählens ist der **Einsatz von nonverbaler Kommunikation und parasprachlichen Mitteln**. Die Schüler lernen am Modell der Lehrkraft den Einsatz der nonverbalen Kommunikation in der Erzählinteraktion. Herstellen und Halten von Blickkontakt sichert die Aufmerksamkeit der Zuhörer. Der „bewusste Einsatz von Mimik und Gestik“ beim mündlichen Erzählen erleichtert das Verständnis (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009).



## 1. Theoretische Grundlagen

---

Die Lehrkraft präsentiert die parasprachlichen Mitteln wie „situationsangepasstes Variieren von Sprechtempo, -melodie, Akzentuierung [und] de[n] bewusste[n] Einsatz von Sprechpausen“ (SCHMITT & WEIß 2004, 172).

„**Metasprache** ist das bewusste, reflektierte Sprechen über Sprache und sprachliche Phänomene. Werkzeug dazu ist die Sprache selbst.“ (GROHNFELDT ET AL. 2007, 23). Vor allem sprachauffällige Kinder erwerben diese Fähigkeiten nicht „by doing“. Sie bedürfen einer zusätzlichen Unterstützung beim Erkennen von Regeln und Zusammenhängen sowie der Verwendung von Fachbegriffen. Um die metasprachlichen Fähigkeiten zu fördern, sollten in den Unterricht Abschnitte eingegliedert werden, in denen bewusst über Sprache reflektiert wird (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009). Diese Betrachtung der sprachlichen Phänomene kann auf allen Sprachebenen erfolgen. So befasst sich die Metapragmatik, die pragmatische Bewusstheit unter anderem mit der „Reflexion sozialer Regeln der Sprache, [...] Einschätzung der Adäquatheit und Vollständigkeit von Äußerungen“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 53). Beim mündlichen Erzählen können Geschichten auf ihre Vollständigkeit und ihre logische Entwicklung hin metasprachlich reflektiert werden. Dies erfolgt durch den Einsatz von Visualisierungen, sprachlichen Erklärungen und Kontrastierungen (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009).

„**Störungsspezifische Methoden** sind entsprechend der Sprach-, Sprech-, Stimm-, oder Kommunikationsstörungen der Kinder gezielt auszuwählen und in den Unterricht einzuplanen.“ (GROHNFELDT ET AL. 2007, 24)

Im Bezug auf die Pragmatik im sprachheilpädagogischen Unterricht sind bisher noch keine störungsspezifischen Methoden veröffentlicht. Im Konzept des Unterrichtsentwurfs zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit werden entsprechende Methoden vorgestellt. Die störungsspezifische Ausrichtung ist besonders bei der Lehrersprache und der Metasprache möglich. Im Sinne der Zuhörerunterstützung nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (siehe Kapitel 1.3.2) gewinnt die Impulstechnik der Lehrkraft hinsichtlich der entwicklungsfördernden Unterstützung der Erzählfähigkeiten besondere Bedeutung (siehe Kapitel 2.2.2).

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Für die Erarbeitung der Bestandteile einer Geschichte und Gefühle in einer Geschichte kann die Metasprache störungsspezifisch eingesetzt werden (siehe Kapitel 2.2.4).

In der exemplarischen Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse wurden die störungsspezifischen Methoden diagnosegeleitet und individuell an die Erzählfähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler angepasst.

Störungsspezifische Methoden zu Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Sprachverständnis, Redefluss und Schriftsprache kommen bei der schulpraktischen Umsetzung zum Einsatz, werden jedoch in dieser Arbeit nicht weiter erläutert, da sie im Rahmen des Unterrichtskonzepts keine zentrale Rolle einnehmen. Eine ausführliche Beschreibung der störungsspezifischen Methoden findet sich in ‚Bausteine sprachheilpädagogischen Unterricht‘ von REBER & SCHÖNAUER-SCHNEIDER (2009).

### 1.3 Erzähltheoretische Grundlagen (Fehrenbach, Kutscher)

#### 1.3.1 Entwicklung der Erzählforschung

Ausgehend von dem Anliegen dieser Arbeit, die Erzählfähigkeit von Kindern genauer zu untersuchen und zu fördern ist ein **Überblick über die bisherige Erzählforschung** notwendig. Es folgt eine Einordnung verschiedener Modelle und ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung mit dem gemeinsamen Ziel der Beschreibung mündlicher Erzähltexte.

Eine systematische Auseinandersetzung mit dem bisherigen Forschungsstand wird erschwert durch die vielfältigen Begriffsdefinitionen von Erzählen der unterschiedlichen Disziplinen und der jeweiligen Ideal- und Zielvorstellung von gelungenem Erzählen. Mit dem Erzählen befassen sich mindestens folgende Disziplinen: „[...] Anthropologie/ Ethnographie, Volkskunde, Geschichte, Künstliche Intelligenz, Linguistik, Literaturwissenschaft, Psychologie, Psychotherapie, Rhetorik/ Sprechwissenschaft, Soziologie, Semiotik, Sprachdidaktik/ Sprachlehrforschung, Theologie.“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 10).

Es wird deutlich, dass sich aus der Perspektive der jeweiligen Disziplin folglich auch unterschiedliche Forschungsschwerpunkte ergeben. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der **linguistischen Erzählforschung**.

Des Weiteren ist eine Eingrenzung des **Begriffs ‚Erzählen‘** für diese Arbeit notwendig. Es lassen sich grundsätzlich zwei Formen von Erzählen unterscheiden: **das literarische und das alltägliche Erzählen** (EHLICH 1983). Hierbei soll es um das alltägliche Erzählen gehen, welches EHLICH **‚Erzählen im engeren Sinne‘** und **‚Erzählen im weiteren Sinne‘** nennt. ‚Erzählen im weiteren Sinne‘ erfüllt die Funktion des informativen Erzählens, welches gleichbedeutend ist mit Berichten, Beschreiben und Darstellen. ‚Erzählen im engeren Sinne‘ bezieht sich auf das Erzählen einer Geschichte. In diesem Fall ist von der unterhaltsamen und „emotiv[en]“ Funktion die Rede (Ewers 1991, 16).

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Das Erzählen soll unterhalten, das heißt es soll spannend sein und den Zuhörer einbeziehen. Im Mittelpunkt steht ein erzählenswertes Ereignis, welches die „Minimalbedingung von Ungewöhnlichkeit“ (QUASTHOFF 1980, 27) erfüllt. **Für diese Arbeit wird die Definition ‚Erzählen im engeren Sinne‘ nach EHlich (1983) übernommen.**

### 1.3.1.1 Entwicklung der narrativen Strukturmodelle

Es soll nun eine **Einordnung der unterschiedlichen erzähltheoretischen Modelle** vorgenommen werden. Schon in der antiken Rhetorik existierte die Vorstellung, dass „Erzähltexte strukturelle Regelmäßigkeiten aufweisen und bei ihrer Produktion dementsprechend Regeln leitend sein müssen“ (BOUEKE & SCHÜLEIN 1995, 67). Die Theorie dieser narrativen Strukturen (Narrativik oder Narratologie) stellt die **Poetik von ARISTOTELES** dar, die sich vor allem auf das Drama bezieht. Seine Kategorien ‚Anfang, Mitte, Ende‘ sind allgemein genug formuliert, sodass sie auch zur Analyse von Geschichten verwendet werden können. Es ist von einer „narrativen Kohärenz“ die Rede, „[...] einer Handlung, deren unterschiedliche Komponenten eine strenge Ordnung aufweisen“ (VAN DIJK, IHWE, PETÖFI, RIESER (Original 1972) 1973, 54).

Der Schwerpunkt liegt bei ARISTOTELES auf dem literarischen Erzählen. Im 18. und 19. Jahrhundert festigten sich die Kategorien ‚Anfang, Höhepunkt, Schluss‘ und wurden zur Norm.<sup>13</sup>

Anstoß für die Entwicklung neuer narrativer Strukturmodelle gaben die Untersuchungen von **PROPP** (1972; russisches Original 1928) im 20. Jahrhundert über die Struktur russischer Volksmärchen und die Auseinandersetzung der französischen Strukturalisten **BREMOND** (1970) & **TODOROV** (1969) mit einfachen literarischen Erzählungen (siehe GÜLICH & RAIBLE 1977, 192 ff.). Auch hier liegt der Schwerpunkt auf dem literarischen Erzählen.

---

<sup>13</sup> Siehe dazu den Beitrag zur Geschichte des Schulaufsatzes von LUDWIG 1984 und 1988, dessen Ursprung auch in der von ARISTOTELES begründeten Poetik liegt (BOUEKE & SCHÜLEIN 1995)

### 1.3.1.2 ‚Highpoint- Analyse‘ von LABOV & WALETZKY

Der Klassiker zur Untersuchung von Alltagserzählungen bzw. ‚konversationellen‘ Erzählungen ist bis heute die ‚**Highpoint- Analyse‘ von LABOV & WALETZKY** (1973, Original 1967). Es handelt sich dabei um eine textstrukturelle Analyse. Das Erzählte ist eine **monologische Produktion** des Erzählers und unterliegt somit einer statischen und retrospektiven Betrachtungsweise. LABOV & WALETZKY sprechen von der Grundstruktur einer Erzählung, die bestimmte Strukturelemente aufweist: Abstract (freier Teilsatz), Orientierung (Einführung in das Geschehen: Personen, Zeit, Ort), Komplikation (enthält das besondere Ereignis, den Höhepunkt und beinhaltet den Aspekt der „Erzählwürdigkeit“), Evaluation (Kennzeichnung und Hervorhebung des Außergewöhnlichen/ Erzählwürdigen durch expressive Äußerungen des Erzählers), Auflösung (Darstellung der Ergebnisse und Konsequenzen), Coda und Moral (beides freie Teilsätze). Die narrativen Teilsätze, die im Gegensatz zu den freien Teilsätzen eine referentielle Funktion erfüllen gelten als linear und temporal voneinander abhängig (Erfahrungen werden in der ursprünglichen Ereignisreihenfolge erzählt). Hinzukommt die evaluative Funktion des Erzählens, welche die emotionale Involviertheit des Erzählers berücksichtigt.

### 1.3.1.3 Analyse kognitiver Muster

Unabhängig vom LABOV & WALETZKY -Schema entstand in den **1970er Jahren in den USA** ein anderes Konzept. Basierend auf der kognitionspsychologischen **Schema – Theorie von BARTLETT (1932) entwickelte der Kognitionspsychologe RUMELHART (1975) sein Konzept der „Story-Grammars“**, in welchem er die Textstrukturanalyse mit kognitiven Repräsentationsformen verband. Geschichten haben wie auch Sätze einen hierarchischen Aufbau, der eine „Grammatik“ aufweist. Diese Grammatik spiegelt kognitives Wissen wider. Er spricht von einer „Wohlgeformtheit“ von Geschichten, von einer Geschichtengrammatik.

**Weiterentwickelt wurde das Konzept von RUMELHART (1975) unter anderen von STEIN & GLENN (1979), welche einen bedeutenden Beitrag zur Forschung der Entwicklung von Erzählfähigkeit und zur Analyse von Erzählungen geleistet haben.**<sup>14</sup>

Der wohl bedeutendste Vertreter des kognitiv orientierten Ansatzes ist **VAN DIJK** (1980), der in den 1970er Jahren an das Modell von RUMELHART (1975) und das Konzept von LABOV & WALETZKY (1973, Original 1967) anknüpfte. VAN DIJK entwickelte das Modell der narrativen „Superstruktur“, in welchem er versucht kognitive Repräsentationen in einer narrativen hierarchisch konzipierten Struktur widerzugeben.

Auch **QUASTHOFF formulierte 1980 ein narratives Strukturmodell, die sogenannte „Relationsstruktur“**. Diese basiert ebenfalls auf der Abbildung von kognitiven Repräsentationen. Im Gegensatz zu den „Story-Grammars“ spricht QUASTHOFF jedoch nicht von Kategorien, sondern von Relationen. QUASTHOFF (1980) stellte das Merkmal der „Ungewöhnlichkeit“ in den Fokus der konversationellen Erzählung und orientiert sich an dem bis dahin üblichen linguistischen Erzählbegriff (nach LABOV & WALETZKY 1973 bzw. 1967): „Eine konversationelle Erzählung ist eine Diskurseinheit, die sich inhaltlich auf ein singuläres, für die Beteiligten und/ oder Zuhörer ungewöhnliches Erlebnis in der Vergangenheit bezieht, an dem der Sprecher mindestens als Beobachter beteiligt war, und die formal die Charakteristika eines der narrativen Grundmuster aufweist.“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 11).

### 1.3.1.4 Analyse der interaktiven Konstitution von Erzählen

Neben den beiden groben Richtungen der textstrukturellen Analyse und der Analyse kognitiver Muster, besteht noch eine weitere Ausrichtung in der linguistischen Forschungstradition. Es ist die Analyse der interaktiven Konstitution von Erzählen im Diskurs, im weiteren Sinne der **dialogorientierte Ansatz**. Diesem liegt die **ethnomethodologische Konversationsanalyse** zu Grunde. In den 1960er Jahren prägte diese Forschungsrichtung vor allem SACKS.

---

<sup>14</sup> Siehe auch ausführliche Beschreibung in Kapitel 1.3.1.3

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Es entstand die Schule der kalifornischen Konversationsanalyse, deren wichtigste Vertreter SACKS, SCHEGLOFF, TURNER, SCHENKIN & JEFFERSON sind.

Der **ethnomethodologische Ansatz hat die Interaktion im Alltag von Mitgliedern einer Gemeinschaft (face- to- face- interaction) zum Thema** und untersucht die Regularitäten mit denen die Mitglieder Probleme bzw. „Organisationaufgaben“ bewältigen (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 116). Gemäß dieser Auffassung ist das zentrale Thema der Konversationsanalyse die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Interaktion im Alltag. Sie untersucht, inwiefern der Kontext für das Sprachverhalten hergestellt wird. Des Weiteren sind nur die sinnlich wahrnehmbaren Oberflächenmanifestationen von Bedeutung. Sie werden auf Grund der konkreten sprachlichen Äußerung auf ihre Funktion und Leistung in der Interaktion untersucht. Weitere Aspekte sind die Sequentialität und die Prozessualität, welche auch HAUSENDORF & QUASTHOFF in ihr Modell (1996) aufnahmen: „Die Entfaltung des Erzählens geschieht in einem Prozess und das Nacheinander der inhaltlichen und funktionalen Beiträge [...] ergibt erst die Erzählstruktur. Schließlich geschieht Erzählen immer innerhalb eines bestimmten Kontextes, sodass die konkrete sprachliche Äußerung strikt an diesem Kontext orientiert ist.“ (SCHRÖDER 2010, 37). Wesentliche Auffassung der Konversationsanalyse ist die Annahme, dass die in der sprachlichen Interaktion hergestellte Struktur bzw. die Erfüllung von gesprächsorganisatorischen Aufgaben gemeinsame Leistung der Gesprächsbeteiligten ist.

Das **Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996)**, welches eng verwoben ist mit diesen Ansätzen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, wird in Kapitel 1.3.2 ausführlicher dargestellt.

Fast zeitgleich zu HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) entstand ein kognitiv orientiertes Konzept von **BOUEKE & SCHÜLEIN (1995)**. Dieses leistete einen entscheidenden Beitrag in der Forschung zur Entwicklung der Erzählfähigkeit und ist in diesem Zusammenhang unbedingt zu nennen.

Neben der ethnomethodologischen Konversationsanalyse sind dem dialogorientierten Ansatz noch weitere Richtungen zuzuordnen, die jedoch für dieser Arbeit nicht von wesentlicher Bedeutung sind.

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Hinzuzufügen sind die Namen von **EHLICH UND REHBEIN**, deren Arbeiten (v.a. die Sammelbände von EHLICH Erzählen im Alltag (1980) und Erzählen in der Schule (1984)) für die deutsche Erzählforschung prägend waren.

Die Ausführung ihres diskursanalytischen Konzepts wäre jedoch zu umfassend und würde keine neuen Erkenntnisse für diese Arbeit liefern, lediglich den Begriff des Erzählens und die Definition von Erzählen im engeren und weiteren Sinne konnte in diese Arbeit integriert werden (siehe Kapitel 1.3.1)

### 1.3.1.5 Gegenwärtige Vertreter der mündlichen Erzählpraxis im deutschsprachigen Raum

Aktuell gibt es zahlreiche Vertreter, die die mündliche Erzählpraxis im deutschsprachigen Raum repräsentieren. Einige bekannte und richtungsweisende Persönlichkeiten sollen hier im Zusammenhang mit ihrem Forschungsschwerpunkt bzw. Berufsfeld genannt werden. Dieser Überblick verdeutlicht das wachsende Interesse an kindlicher, mündlicher Kommunikationskompetenz.

Zunächst sei **SCHELTEN- CORNISH** genannt, die sich an dem Konzept der „Story-Grammar“ nach **STEIN & GLENN** (1979) orientierte und dieses modifizierte. Sie ist praktizierende Sprachtherapeutin und veröffentlichte 2008 einen Praxisband zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Ihr Ziel ist die mündliche und schriftliche Förderung der Erzählfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Die Umsetzung ihres Therapieansatzes findet in Einzelsituationen statt.

Die Gruppierung um **QUASTHOFF, KATZ- BERNSTEIN, zu der auch SCHRÖDER, STUDE UND OHLHUS** gehören, beschäftigen sich mit der mündlichen Förderung kindlicher Erzählfähigkeit im (vor- )schulischen Bereich. Sie sind dem interaktiven Ansatz nach **HAUSENDORF & QUASTHOFF** (1996) zuzuordnen. **SCHRÖDER** entwickelte eine „Vergleichende Analyse der interaktiven Fähigkeit bei sechsjährigen Kindern mit einer sogenannten Spezifischen Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit unauffälligem Spracherwerb“ (**SCHRÖDER** 2010).



## 1. Theoretische Grundlagen

---

Das **Dortmunder Beobachtungsinstrument** zur **Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE)** von QUASTHOFF, KATZ- BERNTSTEIN, LENGNING, STUDE und SCHRÖDER) wurde weiterentwickelt, sodass eine Auswertung von DO-BINE, sowie ein Förderkonzept 2011 veröffentlicht werden können.

Auf Fortbildungen und Veranstaltungen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik werden DO-BINE und darauf aufbauende Förderansätze bereits vorgestellt. Ihr Förderkonzept ist für die (vor- ) schulischen Praxis und Gruppen bzw. Klassen angelegt.

Sehr vielfältig sind die theoretischen Arbeiten und Schriften von **EHLICH**, die sich über die letzten Jahrzehnte erstrecken. Er ist deutschsprachiger Linguist und seit 2009 Honorarprofessor am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin. Im Zusammenhang mit der gegenwärtigen empirischen Unterrichtsforschung veröffentlichte EHLICH beispielsweise Beiträge zur Unterrichtskommunikation (2009).

Zwei herausragende Vertreter der Praxis zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit sind **MERKEL und CLAUSSEN**. In der theoretischen Ausarbeitung und der praktischen Umsetzung des Unterrichtskonzepts werden zahlreiche Anregungen für das mündliche Erzählen im Unterricht aus ihren Veröffentlichungen umgesetzt und an den sprachheilpädagogischen Unterricht angepasst. Als Geschichtenerzähler in Kindergärten und an Grundschulen beschäftigt sich MERKEL speziell mit dem sprachfördernden Erzählen (KLEIN & MERKEL 2008). Er unterhält zudem eine ausführliche Sammlung unterschiedlicher Geschichten auf seiner Internetseite (**MERKELS ERZÄHLKABINETT**). Grundlage für seine Sprachförderung durch Geschichtenerzählen ist das erzähltheoretische Konzept der „Story-Grammars“. CLAUSSEN hingegen bezieht sich auf das von BOUEKE & SCHÜLEIN (1995) entwickelte kognitiv ausgerichtete Modell. CLAUSSEN ist ebenfalls als Geschichtenerzähler in Kindergärten und an Grundschulen aktiv, wo er regelmäßig Projekte zur Erzählförderung durchführt (CLAUSSEN 2009a, 2009b, 2006).

### 1.3.2 Interaktiver Ansatz nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) (Fehrenbach)

An dieser Stelle soll nun eine ausführliche Darstellung des Modells von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) folgen, da dieses erzähltheoretische Konzept entscheidend für die praktische Ausarbeitung dieser Arbeit ist.

Das Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) ist dem **interaktionstheoretisch orientierten Ansatz** zuzuschreiben und ist stark verknüpft mit der **ethnomethodologischen Konversationsanalyse**. Bereits JEFFERSON (1978) beschreibt „[...]wie eine Erzählung aus einem Zug- um- Zug- Dialog („turn- by- turn- talk“) hervorgehen kann und anschließend in ihm aufgearbeitet wird“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 19). Ihre Untersuchungen weisen Parallelen zum Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF bezüglich der erzählorganisatorischen Aufgaben ‚Darstellen von Inhaltsrelevanz‘ und ‚Überleiten‘ auf.

#### 1.3.2.1 ‚Erzählen‘ im interaktionstheoretischen Sinn

Besondere Beachtung in dem Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF erfährt die **Rolle des Zuhörers**. ‚Erzählen‘ im interaktionstheoretischen Sinn wird von QUASTHOFF als „[...]eine **Form der verbalen Aktivität, die mindestens zwei Teilnehmer, indem sie für sich wechselseitig deutlich die Rollen Erzähler und Zuhörer installieren, gemeinsam und aufeinander zugeschnitten betreiben**“ definiert (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 19). Erzählungen werden von Erzähler und Zuhörer gemeinsam konstruiert, HAUSENDORF & QUASTHOFF nennen dies eine **Ko- Konstruktion**. Die **Erzählleistung kann somit nicht nur einer Person zugeordnet werden, sondern der in der Interaktion entstehenden Erzähler – Zuhörerdyade**. Wesentliches Merkmal des interaktiven Erzählens ist die damit verbundene Prozesshaftigkeit und ihre kontextgebundene sprachliche Gestaltung.

Diese konversationsanalytisch-interaktive Ausrichtung zieht eine **Neuaufstellung des Erzählbegriffs** nach sich, der sich nun nicht länger an den kognitiven Konzeptionen orientiert. „Die narrative Struktur ist die strikt manifeste (sicht-und hörbare)[...] “ Oberflächenform (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 19).

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Kognitive Repräsentationsformen sind der Analyse nicht direkt zugänglich und können erst berücksichtigt werden, wenn sie in der konkreten Interaktion realisiert werden. Wesentliche Aspekte der ethnomethodologischen Konversationsanalyse sind außerdem, die hergestellte Struktur als gemeinsame Erzählleistung beider Sprecher anzuerkennen und die narrative Diskurseinheit als sequentiell geordnet zu betrachten. Der bisher hierarchische Aufbau erzählstruktureller Repräsentationen ist unter konversationsanalytisch – interaktiver Ansicht nicht vereinbar mit der „[...] linearen Manifestation des Aufbaus narrativer Strukturen, wie sie den TeilnehmerInnen ausschließlich zur Verfügung stehen“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 19).

### 1.3.2.2 Diskurseinheit und Diskursmuster

Zentral in der Arbeit von HAUSENDORF & QUASTHOFF sind die beiden Konzepte ‚Diskurseinheit‘ und ‚Diskursmuster‘.

Zunächst ist es notwendig auf den Begriff **Diskurseinheit** näher einzugehen, da er für die Beschreibung des interaktionistischen Ansatzes von zentraler Bedeutung ist. Diskurs im linguistischen Sinne meint eine übersatzmäßig organisierte tatsächlich realisierte mündliche Äußerung (Parole), welche eine Kohärenz herstellt, die über die Aussage eines Satzes hinausgeht. Diese sogenannten Diskurseinheiten sind regelhaft strukturierte Einheiten innerhalb von Gesprächen, welche durch die Gesprächsbeteiligten deutlich vom „turn- by- turn- talk“ abgegrenzt werden (QUASTHOFF & KATZ-BERNSTEIN 2007). Dies geschieht indem eine konkrete Äußerung angekündigt wird, beispielsweise bei einer Erzählung, einem Witz, einer Erklärung, einer Einladung, einem Argument oder einer Wegbeschreibungen. „Sie [Anm.: *Diskurseinheiten*] entsprechen in ihrer sequentiellen Realisierung intern jeweils einem bestimmten Strukturmuster [Anm.: *unterschiedliche Strukturmuster bei einer Erzählung, einem Witz, usw.*]“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 21). Während solch einer Diskurseinheit hat der jeweilige Sprecher das primäre Rederecht (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996). **Wald (1978) definiert das Prinzip des primären Sprechers** folgendermaßen: „Das Rederecht verbleibt auch dann beim primären Sprecher (Erzähler), wenn er nichts sagt. Es fällt automatisch während des Vollzugs der Diskurseinheit immer wieder an ihn zurück [...]“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 22).

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Die Unterscheidung der Diskurswelt der Sprechsituation (Hier-Jetzt- Wir- Origo) von der Diskurswelt der Geschichte wird deutlich durch den Übergang von „turn- by- turn- talk“ in die Diskurseinheit. „Für das reibungslose Funktionieren des Prinzips des primären Sprechers müssen die genauen Grenzen der Diskurseinheit wechselseitig eindeutig etabliert werden, denn nur innerhalb dieser Grenzen gelten die beschriebenen Sonderrechte *[Anm.: des primären Sprechers]*“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 22).

Das zweite Konzept, das **„Diskursmuster“** beinhaltet gemäß Erzählungen im weiteren Sinne zwei wesentliche narrative Diskursmuster, **das szenische Muster und das Berichtsmuster**. In ihrem Modell greifen HAUSENDORF & QUASTHOFF in Form von **„Dramatisieren“** auf der Beschreibungsebene der Mittel auf das szenische Diskursmuster auf. **„Die Darstellung von Dabei- (gewesen-) sein** präsentiert also den Vorfall in Form seiner sinnlich wahrnehmbaren, perspektivisch-konkreten Komponenten (qua Sehen und Hören) – also ‚szenisch‘. Sie darf – im Unterschied zum Bericht etwa – den Vorfall nur in seiner aufgrund von persönlicher Anwesenheit wahrnehmbaren Gestalt sprachlich gestalten.“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 145). Diese sprachliche Gestaltung ist v.a. durch Verwendung direkter Rede und historischen Präsens möglich.

Diese Auffassung von einem szenischen Diskursmuster und die besondere Betonung der Rolle des Zuhörers in dem interaktionstheoretischen Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF manifestieren sich auch in der Behauptung, was interaktives Erzählen nach Quasthoff ausmacht. **Interaktives Erzählen bezieht sich auf ein einmaliges, berichtenswertes Erlebnis in der Vergangenheit, das etwas ‚Ungewöhnliches‘ enthält.** (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996). Es muss eine eigene Bewertung des Erlebnisses, sowie eine emotionale Beteiligung vorkommen.

### 1.3.2.3 Modellbeschreibung

Auf Grund dieser Erkenntnisse entwickelten HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) ein Modell, welches die Regelmäßigkeiten des Ablaufs von Diskurseinheiten in Erzählinteraktionen systematisch darstellt.

Dieses Modell beinhaltet drei **Ebenen**:

- ❖ interaktive konstituierte **Jobs** oder Aufgaben. Das ist die gemeinsam hergestellte interaktive Struktur, die Erzähler – Zuhörer – Dyade
- ❖ pragmatisch konstituierte **Mittel**
- ❖ syntaktisch- lexikalisch konstituierte **Formen** (sprachliche Oberfläche)

(vgl. HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 128)

Diese Ebenen sollen nun kurz erläutert werden und anhand der nachfolgenden Tabelle deutlich werden.

#### 1.3.2.3.1 Ebene der Jobs

Jobs sind übergeordnete und situationsunabhängige Aufgaben, welche sich auf die Dyade beziehen und in der Interaktion von Erzähler oder Zuhörer erfüllt werden müssen.

**Das Auslassen erzählrelevanter Jobs** von Seiten des Sprechers wird durch den kompetenten Zuhörer durch besondere **Zuhörer- und Extraaktivitäten** ausgeglichen (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996). Diese Erwachsenen – Kind – Interaktion findet man auch in der **Spracherwerbsforschung unter dem Begriff „Scaffolding“ -Effekt** (BRUNER 1987) wieder. Die **Metapher des „Scaffolding“** bringt zum Ausdruck, dass der kommunikativ kompetentere Partner „[...] in der Interaktion mit seinem kindlichen Gegenüber in systematischer Weise seine Fähigkeiten *[nutzt]*, um dem Kind die Lösung einer Aufgabe zu ermöglichen, die das Kind auf sich alleine gestellt, überfordern würde.“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 243).

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Der wesentliche Aspekt des „Scaffolding“ ist die Anpassung der Aktivitäten des kompetenteren Interaktionspartners an das **Entwicklungsniveau des Kindes**. Diese intuitive Einschätzung des Fähigkeitsniveaus des Kindes initiiert eine angemessene Anpassung an die **„Zone der nächsten Entwicklung“ des Kindes (WYGOTSKI)**. Die Anforderungen an den Erwachsenen variieren demnach mit dem jeweiligen Alter des anderen Kommunikationspartners. „Das mit dem Bezug auf den frühkindlichen Spracherwerb rekonstruierte Scaffolding findet sich [...] auch im Bereich der Diskursentwicklung älterer Kinder [...]“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 301). Das Zuhörerverhalten Erwachsener „[...] gegenüber kindlichen ErzählerInnen im Alter von fünf Jahren und gegenüber Kindern im Alter von sieben Jahren [ist] strukturell systematisch unterschiedlich [...]“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 301).

Zur Veranschaulichung dieser **Erwachsenen – Kind Interaktion dient die Metapher der Wippe**: „Der schwerere interaktiv kompetentere Partner muss mehr arbeiten, um das Spiel in Gang zu halten. Je gleichgewichtiger die Partner sind, desto ausgeglichener sind ihre Anteile beim Wippen. Wie der schwerere Partner beim Wippen den Gewichtsunterschied durch besondere Anstrengung ausgleicht, gleicht der Erwachsene beim Erzählen das bestehende Kompetenzgefälle durch besondere Zuhöreraktivität aus. In beiden Fällen stellen derartige Extraaktivitäten die Bedingungen dafür dar, dass das (Interaktions-) Spiel überhaupt eröffnet und aufrecht erhalten werden kann.“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 243). **Die Erzählfähigkeit des Kindes** misst sich demnach daran, „[...]wie groß bzw. klein die Anteile sind, die kindliche Erzähler zu dieser gemeinsamen Produktion beitragen. ‚Entwicklung‘ von Erzählfähigkeit zeigt sich dann darin, dass die Anteile größer werden, die der kindlicher Erzähler zu der gemeinsam hergestellten Erzählung beiträgt.“ (HAUSENDORF & WOLF 1998, 41).

**Die Ebene der Jobs** lässt sich in fünf nacheinander folgende Aufgaben einteilen, die von den Interaktionspartnern gemeinsam erfüllt werden müssen, damit von einer narrativen Diskurseinheit die Rede sein kann: **„Wenn es zu einer narrativen Diskurseinheit kommt, müssen bestimmte Aufgaben von irgendwelchen Teilnehmern irgendwie zu irgendeinem Zeitpunkt erledigt werden.“** (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 127).

## 1. Theoretische Grundlagen

Diese sequentielle Abfolge der erzählorganisatorischen Jobs bildet die tatsächliche Regularität einer Interaktion ab, man spricht von Erwartbarkeiten, an denen sich Zuhörer und Erzähler orientieren.

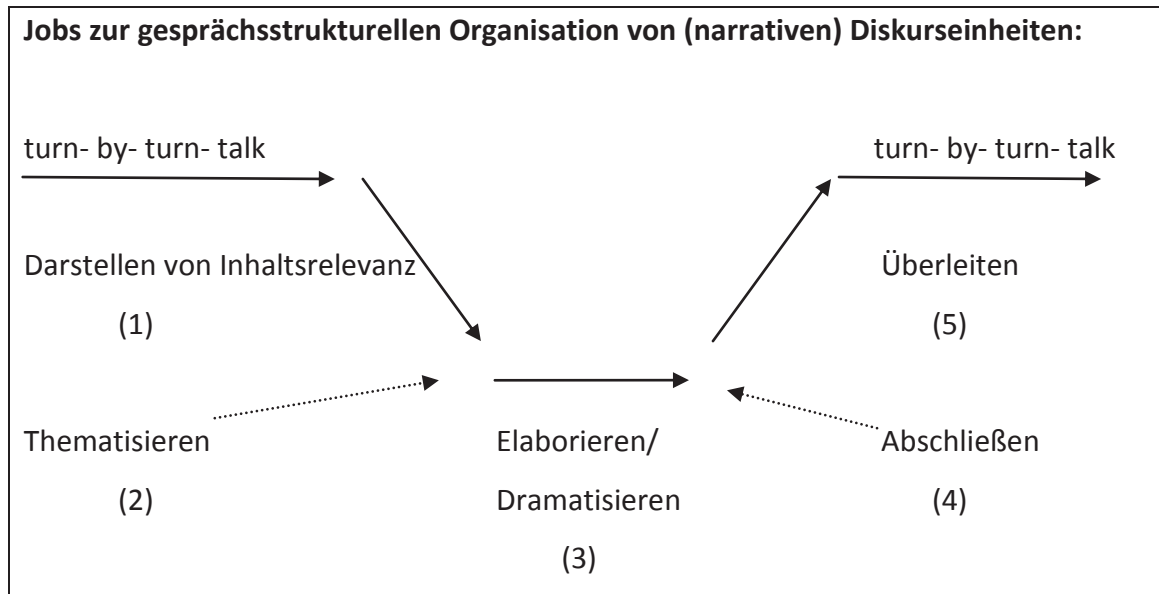


Abbildung 2: Jobs zur gesprächsstrukturellen Organisation von (narrativen) Diskurseinheiten  
(HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 134)

Die Jobs ‚Darstellen von Inhaltsrelevanz‘ (1) und ‚Überleiten‘ (5) haben strukturell vergleichbare Aufgaben, es geht „[...] semantisch um die Etablierung der Diskurswelt der Geschichte und strukturell um das Verlassen des turn-by-turn-talk [...]“ bzw. semantisch um das Verlassen des narrativen Strukturmusters und strukturell um das Wiederaufnehmen des „turn-by-turn-talk“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 134). Damit verbunden ist die Form des Sprecherwechsel vom „turn-by-turn-talk“ in das narrative Diskursmuster, indem der Erzähler die besonderen Rechte des primären Sprechers genießt (siehe Kapitel 1.3.2.2). Der Job ‚Elaborieren‘ stellt somit die Kernaufgabe des Erzählens dar. Auch die Jobs ‚Thematisieren‘ (2) und ‚Abschließen‘ (4) sind analog zueinander. Sie stellen „[...]die strukturellen Umschlagspunkte der narrativen Diskurseinheit [...]“ dar (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 135).

### 1.3.2.3.2 Ebene der Mittel

Während auf der Ebene der Jobs die Erledigung der Aufgaben als gemeinsame Leistung bewertet wird, sind die Rollen von Erzähler und Zuhörer auf der Mittelform klar festgelegt und können unterschieden werden.

Die Mittel sind zur Erledigung der Jobs da und erfüllen eine Doppelfunktion. Zum einen stellen die Mittel eine **globalsemantische Textstruktur** her, zum anderen sind sie für die **Abarbeitung der pragmatischen und interaktiven Organisation** verantwortlich.

HAUSENDORF & QUASTHOFF sprechen dabei von der **Setzung und Bedienung globaler und lokaler Zugzwänge**. Eine Frage oder Aufforderung, die der erwachsene Zuhörer an den kindlichen Erzähler stellt geht über die Einheit eines Satzes hinaus und kann über mehrere Sprecherwechsel hinweg bestehen. Das Setzen eines lokalen Zugzwanges von Seiten des Zuhörers bedient der Erzähler, indem er sich nur auf diese konkrete Frage bezieht und nicht darüber hinausgeht.<sup>15</sup> Das gilt vor allem für die **Paarsequenzen** (JEFFERSON 1978) wie Frage- Antwort, Gruß- Gegengruß, Vorwurf- Rechtfertigung, Einladung- Annahme/ Ablehnung (vgl. HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 121).

### 1.3.2.3.3 Ebene der Formen

„Die Ebene der sprachlichen Formen entspricht der empirischen Manifestation der Erzählinteraktion an der Oberfläche des Erzähltextes.“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 139).

Die folgende Tabelle soll einen konkreten Überblick geben über die Ebenen des Modells (SCHRÖDER 2010, 39 f):

---

<sup>15</sup> Ergänzend siehe Anhang zu Kapitel 1: Tabelle 4 und Tabelle 5 aus SCHRÖDER 2009, 42



Jobs	Mittel	Formen
<b>1. Darstellen von Inhalts- und Formrelevanz:</b> Die Erzählung schließ hierdurch an den turn-by-turn-talk an. Es wird der Rahmen etabliert, auf den die spätere Erzählung Bezug nehmen kann. Dabei können zwei Möglichkeiten unterschieden werden: a) eine Einführung auf inhaltlicher Ebene durch Herstellung eines thematischen Bezugsrahmens oder b) durch eine Einführung eines entsprechenden Interaktionsrahmens	Ein pragmatisches Mittel für die Einführung des Interaktionsrahmens könnte z.B. eine Aufforderung sein, eines für die Einführung auf inhaltlicher Ebene z.B. eine Frage.	Du kannst doch immer so toll erzählen! Erzähl mal, was los war!
<b>2. Thematisieren:</b> Durch einen der beiden Interaktionsteilnehmer wird der Eintritt in die narrative Diskurseinheit deutlich gemacht.	Ein Gesprächsteilnehmer macht deutlich, dass er etwas erlebt hat und etabliert damit die Erwartung einer Erzählung. Der Partner ratifiziert das Vorhaben und so ist der Zugzwang zum Anschluss einer Erzählung wirksam.	Mir ist vielleicht gestern etwas passiert! Ach, was denn?
<b>3. Elaborieren/ Dramatisieren:</b> Hier besteht die Aufgabe, den in der Thematisierung gegründeten Zugzwang für den Anschluss an die narrative Diskurseinheit im Folgenden abzuwickeln.	Das Ereignis muss in einer übersatzmäßigen Einheit entfaltet werden und zumindest eine rudimentäre Präsentation des Vorfalls im Hinblick auf Chronologie und Unvorhersehbarkeit aufweisen. Das Dramatisieren als weiteres Diskursmuster geht über das Elaborieren hinaus. Der Vorfall wird als szenische Erzählung dargeboten, in der der	Sabine wollte gerade ein Spiel mit Erbsen mit uns spielen. Da hat sie in die Schüssel mit den Erbsen gefasst und dann sind alle raus gefallen. Da mussten wir die alle wieder aufheben.

## 1. Theoretische Grundlagen

	Erzähler die Perspektive einer Person übernimmt und dem Zuhörer das Gefühl des Dabeiseins vermittelt.	Präsens, wörtliche Rede
<b>4. Abschließen:</b> Hier wird der Übergang von der narrativen Diskurseinheit zum anschließenden turn-by-turn-talk vorbereitet. Dazu muss das Abschließen noch aus der Diskurswelt der Geschichte heraus erfolgen.	Eine Möglichkeit des Abschließens besteht darin einen inhaltlichen Abschluss zu wählen. Auf Zuhörerseite können aber auch Fragen nach Vollständigkeit den Abschluss der Erzählung nahe legen, indem sie deutlich machen genug gehört zu haben.	Dann ham wir alle Kekse aufgegessen.  Sonst war nichts Interessantes mehr?
<b>5. Überleiten:</b> Durch das Überleiten soll ein bruchloser Anschluss der abgeschlossenen Diskurseinheit mit ihren Sonderregeln des Sprecherwechselmechanismus an den turn- by- turn- talk hergestellt werden.	Semantisch gesehen muss das Hier und Jetzt der Sprechsituation wieder hergestellt werden.	Meine Mutter kauft auch öfter Butterkekse, die esse ich gerne.

Tabelle 4: Drei Beschreibungsebenen der Erzählinteraktion nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) in SCHRÖDER (2010, 39 f)

### 1.3.2.4 Diagnose und Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit

Auf der Basis dieses Modells von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) wurde von QUASTHOFF, KATZ-BERSTEIN, LENGNING, STUDE, SCHRÖDER I.V. das „**Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung**“ (DO-BINE) entwickelt (in SCHRÖDER 2010). DO-BINE ist ein Verfahren im deutschsprachigen Raum, das die Erzählfähigkeiten von Kindern überprüft. Der innovative Charakter dieses Diagnoseinstruments zeichnet sich durch die standardisierte Zuhöreraktivität, die konsequente Berücksichtigung der Zuhörerunterstützung und deren Aufnahme in die Auswertung aus. Des Weiteren ist die Diagnose für Gruppensituationen entwickelt und „[...] stützt [...] sich auf ein standardisiertes, alltägliches Ereignis, das die zu untersuchenden Kinder live beobachtet haben.“ (SCHRÖDER 2010, 223). **Ein Konzept zur Förderung der Erzählfähigkeit ist derzeit noch nicht veröffentlicht.** Die Publikation eines auf DO-BINE abgestimmten Förderprogramms (DO-FINE) wird voraussichtliche 2011 erwartet.

### 1.3.3 Konitiver Ansatz der Geschichtengrammatik nach SCHELTEN- CORNISH (2008) (Kutscher)

Es folgt eine Darstellung der Entwicklung des Ansatzes der „Story- Grammar“ und eine ausführliche Beschreibung der Geschichtengrammatik nach SCHELTEN- CORNISH (2008), da diese entscheidend für die Entwicklung des Unterrichtskonzepts zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit sind.

#### 1.3.3.1 Die Entwicklung des Ansatzes der „Story-Grammar“

Der Ansatz der Geschichtengrammatiken ist erzähltheoretisch der Richtung der kognitiven Ansätze zuzuordnen und wurde großteils im englischsprachigen Raum entwickelt. Wie in Kapitel 1.3.1.3 erwähnt legte der **englische Psychologe BARTLETT (1932), als Begründer des Schemabegriffs** mit seiner kognitionspsychologischen Theorie den Grundstein für die Erzählforschung der „Story-Grammar“. Am Ende der 1920er Jahre ließ er sich von Versuchspersonen Erlebnisse aus dem ersten Weltkrieg berichten. Anschließend analysierte er, wie diese Erlebnisse erzählt wurden. Dabei stellte er unter anderem fest, dass die Erzählungen immer nach dem gleichen Muster aufgebaut waren. Um das zu belegen, ließ er einige Studenten Geschichten lernen. Diese wurden dann nach festgelegten zeitlichen Abständen abgefragt (MERKELS ERZÄHLKABINETT). Aus diesen Ergebnissen leitete er seine Theorie ab, dass **„wir spezifische Erinnerungen zu größeren Mustern zusammenfügen, die er ‚Schemata‘ nannte“** (TAYLOR 1985, 346).

Seine Ideen wurden in den **1970er Jahren vor allem von RUMELHART (1975) und STEIN & GLENN (1979)** weitergeführt. Sie gehen davon aus, dass das menschliche Handeln und vor allem das Erzählverhalten nicht in jeder Situation neu geplant wird, sondern dass auf bereits entwickelte mentale Muster zurückgriffen werden kann. Durch das Zuhören, Erzählen und Lesen von Geschichten werden diese kognitiven Muster entwickelt und gefestigt. Es entsteht **nach RUMELHART (1975) ein kognitives Modell der „well-formedness“ (RUMELHART 1975, 211), der „Wohlgeformtheit“ einer Geschichte.**

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Er stellt eine **Analogie zur generativen Grammatik nach CHOMSKY (1965)** her. Diese besagt, dass Sprecher und Hörer auf Grund der syntaktischen Regeln Sätze entwickeln und verstehen können, die sie davor noch nie gehört haben, da diese den Regeln der Wohlgeformtheit von Sätzen entsprechen (CHOMSKY 1965). In Anlehnung an CHOMSKY wurden Geschichten nach hierarchischen Modellen strukturiert und Regeln für den Aufbau einer Geschichte entwickelt. Eine schrittweise Analyse unterteilt Geschichten in einzelne Kategorien und Unterpunkte, die sich aufeinander beziehen. Dieses erzähltheoretische Modell wurde mit Behaltens- und Nacherzählungstests bewiesen (BOUEKE & SCHÜLEIN 1995).

Anhand der **Analyse der Strukturen von Fabeln, Volksmärchen und Mythen entwickelte RUMELHART (1975) eine Geschichtengrammatik**, in der er die innere Struktur einer Geschichte erklärt. Danach sind Geschichten in hierarchisch geordnete Einheiten, die miteinander verbunden sind, gegliedert (STEIN & GLENN 1979). Diese Einheiten werden durch syntaktische Regeln und die entsprechende semantische Interpretation beschrieben. Die Struktur von Geschichten wird von den syntaktischen Regeln erläutert. Die semantische Interpretation verbindet die Einheiten. RUMELHART formulierte elf voneinander abhängige Regeln. Diese werden an dieser Stelle nicht ausführlicher dargestellt, da sie in dieser Arbeit keine zentrale Rolle einnehmen. Im Anhang zu Kapitel 1 befinden sich das englische Original, sowie eine deutsche Übersetzung der Geschichtengrammatik von RUMELHART (1975).

In einer Studie von 1975 nutzten STEIN & GLENN die Geschichtengrammatik von RUMELHART (1975) um Nacherzählungen von Grundschulern zu analysieren. Dabei traten einige Schwierigkeiten auf, die Kindererzählungen in das Geschichtenschema von Fabeln und Märchen einzuordnen. Aufgrund dessen entwickelten sie die Geschichtengrammatik von RUMELHART (1975) weiter. Bereits **1979 veröffentlichten STEIN & GLENN ihre „Story-Grammar“**. Sie verbinden syntaktische und semantische Regeln zu einer gemeinsamen Struktur (STEIN & GLENN 1979), wie die nachfolgende Grafik zeigt. Die englische Originalversion findet sich im Anhang zu Kapitel 1.

## 1. Theoretische Grundlagen

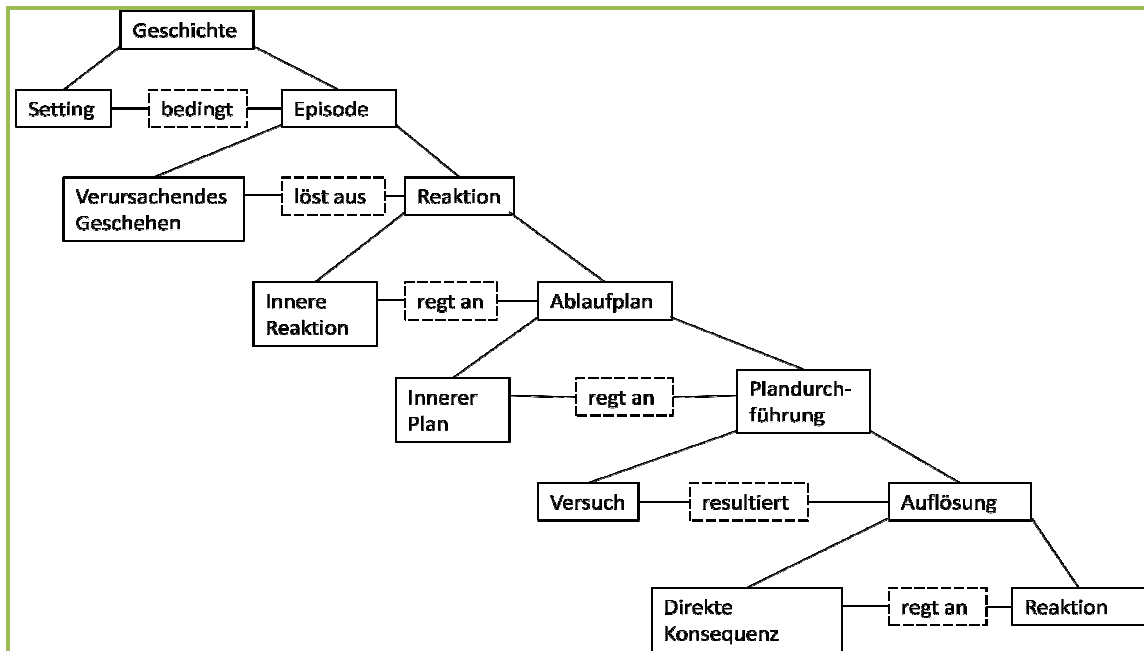


Abbildung 3: Geschichtengrammatik nach STEIN & GLENN (1979, 61; Übersetzung aus dem Englischen)

Im Folgenden wird die „Story-Grammar“ von STEIN & GLENN an einem Beispiel dargestellt. In diesem Fall wird jeweils nur der linke Ast des Diagramms bezeichnet, da sich die rechten Teile aus den Linken ergeben.

Teile der Geschichte	Geschichtenbeispiel
Setting	Es war einmal eine kleine dünne Maus, namens Melvin, die in einer großen roten Scheune wohnte.
Verursachendes Geschehen	Eines Tages fand Melvin eine Schachtel Müsli unter einem Heuballen. Dann sah er ein kleines Loch in der Schachtel.
Innere Reaktion	Melvin wusste, wie gut dieses Müsli schmeckt und er wollte gerne etwas davon essen.
Innerer Plan	Er entschied sich aber, erst etwas Zucker zu holen, so dass er sein Müsli süßen konnte.
Versuch	Dann schlüpfte Melvin durch das Loch in der Schachtel und füllte schnell seine Müslischüssel.
Direkte Konsequenz	Bald hatte Melvin das ganze Müsli aufgegessen und war sehr fett geworden.
Reaktion	Melvin wusste, dass er zu viel gegessen hatte und wurde sehr traurig.

Tabelle 5: Beispielhafte Darstellung der Geschichtengrammatik von STEIN & GLENN (1979, 61)

### 1.3.3.2 Darstellung der Geschichtengrammatik nach SCHELTEN- CORNISH

„Eine Erzählung oder Geschichte ist eine systematische Strukturierung von thematisch orientierten Einzelheiten, die erfunden oder erlebt sein können. Sie beinhaltet eine Weiterentwicklung.“ (SCHELTEN- CORNISH 2008, 9)

In Anlehnung an STEIN & GLENN (1979) entwickelte **SCHELTEN- CORNISH (2001, 2008) eine „Story-Grammar“ für den deutschsprachigen Raum**. Sie gliedert eine Geschichte in sieben Kategorien, entsprechend der Kategorien von STEIN & GLENN (Setting, verursachendes Geschehen, innere Reaktion, innerer Plan, Versuch, direkte Konsequenz, Reaktion). Wie die untenstehende Graphik zeigt, ersetzt sie den Begriff des Settings durch die Kulisse (1), den inneren Plan durch den Plan (3), den Versuch durch die Aktion bzw. Lösung (4), die direkte Konsequenz durch das Ergebnis (6) und Reaktion als den Abschluss (7). Die Interne Reaktion (5), Gefühle und Gedanken in einer Geschichte können ihrer Ansicht nach an jeder Stelle der Geschichte verwendet werden. Im Hinblick auf das schriftliche Erzählen in der Schule ordnet sie ihre sieben Geschichtenteile den übergeordneten Kategorien Einleitung, Hauptteil und Schluss zu. Ihre einzige Bedingung an die Verbindung der einzelnen Geschichtenteile ist, dass die Weiterentwicklung innerhalb der Geschichte logisch ist.

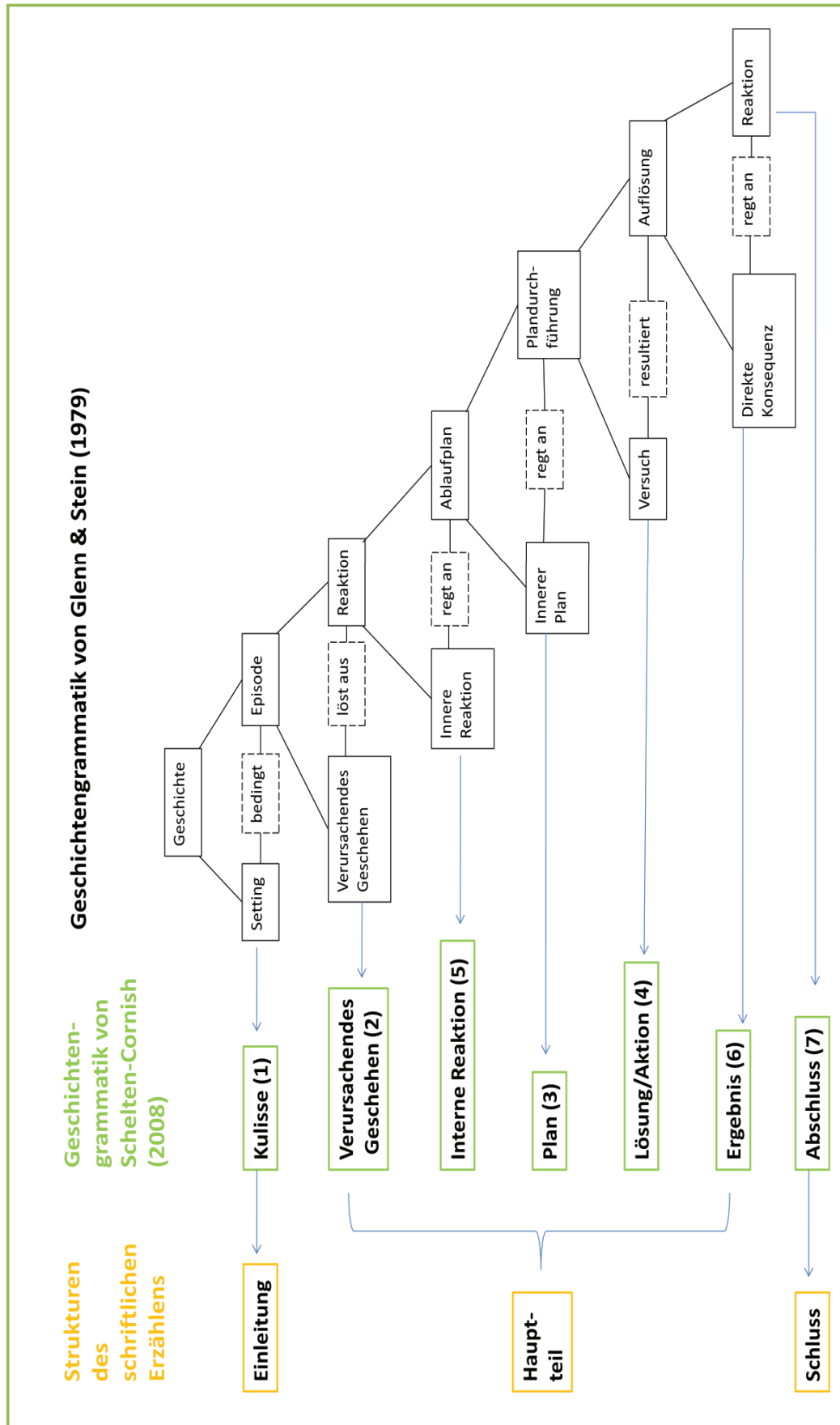


Abbildung 4: Übersicht der Geschichtengrammatiken von STEIN & GLENN (1979) und SCHELTEN-CORNISH (2008)

## 1. Theoretische Grundlagen

Die folgende Tabelle erläutert an einem Beispiel die Teile einer Geschichte nach SCHELTEN- CORNISH (2008, 12).

Entspricht Einteilung in der Schule	Teil der Geschichte	Beschreibung	Beispiel
Einleitung	Kulisse (1)	Stellt die wichtigen Hintergrundinformationen dar; beschreibt die (Haupt-) Charaktere, den zeitlichen Kontext und Ort des Geschehens.	Wir sind in den Tierpark gefahren.
Hauptteil	Verursachendes Geschehen (2)	Erklärt das Thema bzw. das Problem	Bei den Affen haben wir Peter verloren, weil er sie zu lange angeschaut hat.
	Plan (3)	Stellt die Überlegungen zur Problemlösung dar. (Weiterentwicklung)	Die Lehrerin wollte ihn suchen.
	Lösungsversuch/ Aktion (4)	Umsetzung der Pläne (Weiterentwicklung)	Wir haben ihn alle gesucht.
	Interne Reaktion (5)	Variabel in der Position in der Geschichte. Stellt Gedanken und Gefühle zur Steigerung der Spannung dar.	Die Lehrerin war ganz aufgeregt. ... Ein Tierwärter hörte ihn rufen.
	Ergebnis der Aktion (6)	Stellt das Ergebnis des Lösungsversuches dar.	Der Tierwärter hat ihn gleich gefunden.
Schluss	Abschluss (7)	Kann verschieden dargestellt werden: Zusammenfassung, Moral, Gedanken und Gefühle, Blick in die Zukunft	Danach hat er besser aufgepasst, dass er uns nicht noch einmal verliert.

Tabelle 6: Teile einer Geschichte nach SCHELTEN- CORNISH (2008, 12) in Anlehnung an STEIN & GLENN (1979)



## 1. Theoretische Grundlagen

---

Diese Darstellung beschreibt eine einfache, dennoch vollständige Geschichte. Beherrscht ein Kind alle diese Teile einer Geschichte, kann von einem erfolgreichen Erzählerwerb gesprochen werden. Der Erzählerwerb verläuft in kleinen Schritten und nicht in der Reihenfolge der Geschichtengrammatik (SCHELTEN- CORNISH 2001). Für die Erzählerwerbsforschung sind die Teile einer Geschichte von großer Bedeutung, da an ihnen die Entwicklung der Erzählfähigkeit festgestellt werden kann.

Eine Einordnung der Erzählfähigkeit in Entwicklungsstufen für den Ansatz der „Story-Grammar“ wurde HUTSON-NESHKASH (1990) vorgenommen. Diese Einteilung wurde von LARSON & MCKINLEY (1995) und GILMORE, KLECAN-AKER UND OWEN (1999) weiterentwickelt. **SCHELTEN- CORNISH übertrug diese Entwicklungsstufen des Erzählerwerbs auf ihre Geschichtengrammatik und orientierte die Diagnostik der kindlichen Erzählfähigkeit daran** (siehe Kapitel 1.1.4).

Der erzähltheoretische Ansatz der Geschichtengrammatiken gerät bezüglich verschiedener Aspekte in die Kritik. So wird nur in wenigen Geschichtengrammatiken, die von vielen Erzählforschern geforderte „Minimalbedingung von Ungewöhnlichkeit“ (QUASTHOFF 1980, 27) integriert, die es ermöglicht eine Erzählung von einer Vorgangsbeschreibung abzugrenzen. Diese Bedingung impliziert, dass etwas Besonderes in der Geschichte oder ein Planbruch geschieht, der die Geschichte erzählenswert macht. Erst nahm STEIN (1988) und später TRABASSO, STEIN ET AL. (1992) diesen Punkt in ihre Arbeit an einer „Story-Grammar“ auf.

SCHELTEN- CORNISH trägt dem in einem gewissen Rahmen Rechnung, indem sie Geschichten und Beschreibung unterscheidet: „[...] [Die] Weiterentwicklung, sowie auch die dazu notwendige Ordnung der Einzelheiten heben eine Geschichte von einer einfachen Beschreibung ab.“ (SCHELTEN- CORNISH 2008,9).

BOUEKE & SCHÜLEIN (1995) kritisieren „[...] an vielen ‚Story-Grammar‘ Modellen die fehlende globalstrukturelle Orientierung. Die Folge ist, dass die einzelnen Äußerungen ohne Rücksicht auf den Gesamtzusammenhang ausgewertet werden.“ (BOUEKE & SCHÜLEIN 1995, 64).

### 1.3.3.3 Diagnostik und Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit

Für den deutschsprachigen Raum entwickelte SCHELTEN- CORNISH anhand ihrer Geschichtengrammatik ein Konzept zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Dieses beinhaltet ein **informelles Screening der Erzählfähigkeiten und Methoden zur Förderung des mündlichen und schriftlichen Erzählens**.

Nach LINKE ET AL. (1994) werden Geschichten nach den Prinzipien der Textlinguistik in Kohärenz und Kohäsion aufgegliedert. Die Kohärenz stellt dabei die Tiefenstruktur, den „roten Faden“ (SCHELTEN- CORNISH 2008, 9) dar. Die Kohäsion zeigt den semantischen und syntaktischen Zusammenhang der Geschichte. Durch kohäsive Mittel werden die einzelnen Informationen verbunden. Beim kindlichen Erzählen handelt es sich hierbei zum Beispiel um Rekurrenz<sup>16</sup>, Substitutionen<sup>17</sup> und Konnektiven<sup>18</sup> (SCHELTEN- CORNISH 2008). Für ihr **informelles Screening übernimmt SCHELTEN- CORNISH diese Aufteilung und überprüft sowohl Kohäsion wie auch Kohärenz in ihrer Diagnostik**.

SCHELTEN- CORNISH überprüft in dem von ihr entwickeltem informellen Verfahren die mündliche und die schriftliche Erzählfähigkeit. Für das informelle Screening werden drei vom Kind erfundene Geschichten protokolliert und anhand des Diagnosebogens bezüglich der kohärenten und kohäsiven Fähigkeiten des Kindes ausgewertet (siehe Kapitel 3.1.3 und Anhang digital). Damit kann festgestellt werden, welche Teile einer Geschichte das Kind schon erworben hat. Dies ermöglicht eine **Einordnung der Erzählfähigkeit des Kindes in die Entwicklungsstufen des Erzählerwerbs** nach GILMORE, KLECAN-AKER UND OWEN (1999, siehe Kapitel 1.1.4).

---

<sup>16</sup> Rekurrenz: „Wiederholte Auftreten eines Wortes oder einer größeren sprachlichen Einheit. Dabei lässt sich zwischen einer partiellen Rekurrenz, die oft verständnisfördernd wirkt und einer wörtlichen Rekurrenz, die eher störend wirken kann, unterscheiden.“ (SCHELTEN-CORNISH 2008, 10)

<sup>17</sup> Substitutionen: „Ersetzen einer sprachlichen Einheit durch eine andere. [...] zum Beispiel Synonymie oder Hyperonymie.“ (SCHELTEN-CORNISH 2008, 10)

<sup>18</sup> Konnektiven: Bindeglieder im Satz vor allem Konjunktionen

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Eine Überprüfung der schriftlichen Erzählfähigkeit wird nach dem gleichen Muster anhand von schriftlichen Geschichten des Kindes durchgeführt. Des Weiteren wird festgestellt, wie gut das **Geschichtenverständnis des Kindes** bereits ausgeprägt ist. Dabei wird dem Kind die **„Textgeschichte der Maus“ aus dem „LÜK“-Lernsystem** (BAUMGARTL & VOGEL 2008) vorgelesen. Im Anschluss daran beantwortet das Kind Fragen zu der Geschichte. Zu beachten ist, dass diese Überprüfung nicht valide ist, da keine Abgrenzung zum Sprachverständnis und zu den Fähigkeiten des Kurzzeitgedächtnisses möglich ist.

Abschließend kann der Therapiebedarf bestimmt werden:

„Erzählt ein Schulkind noch nicht auf Stufe 5 und gibt es keine Hinweise auf eine ‚versteckte‘ Erzählfähigkeit wie ein hohes Verhältnis von Bindewort/ Sätze oder ein hoher Wert beim Geschichtenverständnis, dann ist eine systematische Behandlung notwendig: **Ein Schulkind muss mindestens auf Stufe 5/ 6 erzählen können.**“ (SCHELTEN- CORNISH 2008, 23).

Eine systematische Förderung kann erst nach einer abgeschlossenen Diagnostik erfolgen und sollte von einer fachlich ausgebildeten Person durchgeführt werden. Dabei wird die im Folgenden dargestellte Methode auf das jeweilige Kind angepasst. Das Kind soll im Verlauf der Förderung die Regeln einer Geschichte kennenlernen, verinnerlichen und anwenden können. Das Verfahren folgt den Teilen einer Geschichte nach SCHELTEN- CORNISH (2008), wobei nach den entsprechenden Entwicklungsstufen des Erzählerwerbs (siehe Kapitel 1.1.4) vorgegangen wird.

Folgendes Vorgehen für eine systematische Förderung schlägt SCHELTEN- CORNISH in „Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit – Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen“ (2008) vor.

Zu Beginn wird das Thema vorgegeben und die Geschichte bis zu dem Geschichtenteil erzählt, den das Kind noch nicht erworben hat oder auslöst. Dann werden dem Kind zwei Möglichkeiten dargelegt, wie die Geschichte weitergehen könnte. Das Kind darf auswählen. Die gewählte Weiterentwicklung wird schriftlich fixiert und die Geschichte mit der neuen Komponente wiedererzählt. Anschließend wird die nächste Geschichte nach dem gleichem Muster behandelt.

## 1. Theoretische Grundlagen

---

Auf diese Weise werden mindestens zehn Erzählungen bearbeitet. Erst dann darf sich das Kind drei Möglichkeiten für eine Geschichte selbst ausdenken und die Beste wählen. Wichtig ist, dass das Kind seine Wahl begründet. Auch dies wird mehrmals wiederholt. Diese Prozesse werden parallel metasprachlich, anhand einer Visualisierungshilfe, erarbeitet und reflektiert. Zudem können verschiedene Spiele zu Kohärenz und Kohäsion einer Geschichte gespielt werden, die SCHELTEN- CORNISH in „Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit – Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen“ (2008) vorstellt.

### 1.3.4 Auswahl der erzähltheoretischen Ansätze (Fehrenbach, Kutscher)

Für die Entwicklung des Unterrichtskonzepts zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im schulischen Kontext wurden zwei erzähltheoretische Modelle vorgestellt: Der interaktionstheoretisch orientierte Ansatz nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) und die Geschichtengrammatik von SCHELTEN- CORNISH (2008). Es wird versucht diese beiden Ansätze im Unterrichtskonzept zu verbinden.

Die nachfolgende Grafik zeigt die Elemente der beiden erzähltheoretischen Ansätze, die für das Unterrichtskonzept ausgewählt wurden.

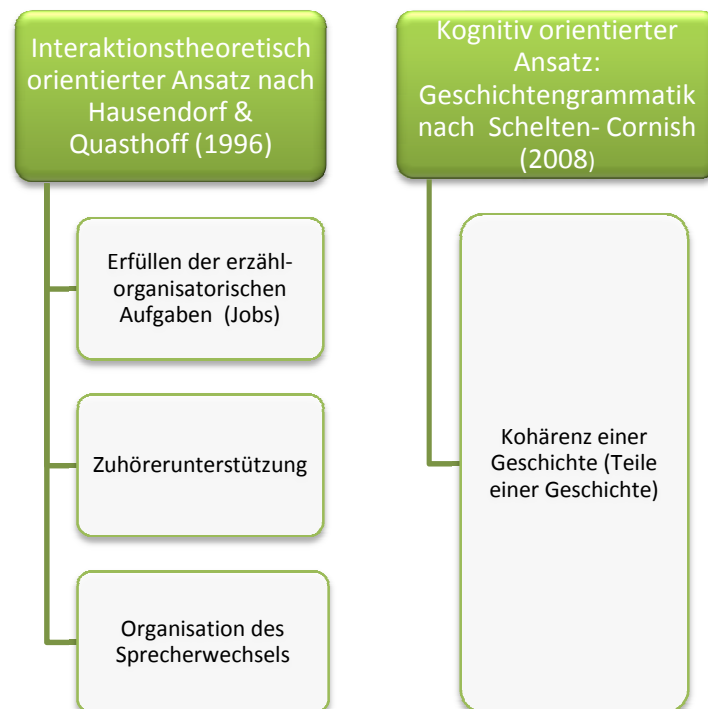


Abbildung 5: Darstellung der ausgewählten Elemente.

Der interaktionstheoretisch orientierte Ansatz nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) beinhaltet die erzählorganisatorischen Aufgaben, die Zuhörerunterstützung und die Organisation des Sprecherwechsels. Die Geschichtengrammatik von SCHELTEN- CORNISH (2008) erscheint besonders geeignet für die Förderung der Kohärenz einer Geschichte. Die Elemente beider Ansätze erscheinen für die Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im Unterricht besonders relevant und werden in Kapitel 2 als Grundlage für die Konzeption des Unterrichtsentwurfs herangezogen.

## 2 Unterrichtskonzept zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Konzeptentwurf zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit für den sprachheilpädagogischen Unterricht zu entwerfen.

In diesem Kapitel wird zunächst das Konzeptprofil dargestellt, indem auf die Zielgruppe, die sprachheilpädagogische Unterrichtsplanung und den bayerischen Grundschullehrplan (2000), sowie auf dessen Adaption mit dem Förderschwerpunkt Sprache (2001) eingegangen wird. Anschließend werden die methodisch-didaktischen Aspekte erörtert, bevor der Unterrichtsentwurf in Form von Bausteinen konkretisiert wird.

### 2.1 Profil des Unterrichtskonzepts (Fehrenbach, Kutscher)

Basierend auf den dargestellten theoretischen Grundlagen soll nun ein Konzept zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im schulischen Kontext abgeleitet werden. Das ‚Konzept‘ oder die ‚Konzeption‘ entspricht dem Entwurf eines Förderprogramms, welches eine Zusammenstellung verschiedener Ziele und daraus resultierender Maßnahmen beinhaltet. Das Konzept wurde speziell für die **Jahrgangsstufen der Diagnose- und Förderklassen an sonderpädagogischen Förderzentren** entwickelt. Das Förderprogramm orientiert sich explizit an den Bedürfnissen der **Zielgruppe sprachauffälliger Kinder**. Eine Evaluation des Konzepts soll nicht Teil dieser Arbeit sein.

Da sonderpädagogische Förderzentren durch ihre **heterogene Schülerschaft** gekennzeichnet sind, sollen **Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen und dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung** gleichermaßen von dem Konzept profitieren können. Um die Anwendbarkeit des Förderprogramms auf die erweiterte Zielgruppe zu rechtfertigen, soll auf die **Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten** und die **Kombination von Sprachstörungen mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten** Bezug genommen werden. Für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen spielen die kognitiven Ressourcen eine entscheidende Rolle für den Erwerb erzählrelevanter Fähigkeiten (siehe Kapitel 1.1.2.2).

## 2. Unterrichtskonzept

---

Vielfach stehen Einschränkungen des Lern- und Leistungsverhaltens in Verbindung mit Beeinträchtigungen der sprachlichen Fähigkeiten. Sprachliche Defizite von Kindern mit Lernschwierigkeiten liegen vorrangig im semantisch-lexikalischen Bereich sowie im syntaktisch-morphologischen Bereich und äußern sich im Sprachverständnis. „Aus Sprachstörungen können sich auch Lernschwierigkeiten entwickeln. Studien belegen ein Absinken des nonverbalen Intelligenzquotienten bei Schülern mit Sprachstörungen im Laufe der Schulzeit [...]. Sprachliche Prävention und Intervention im Unterricht sind deshalb bei lernbeeinträchtigten Schülern besonders wichtig, da eine Sprachstörung primär verantwortlich sein könnte.“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 17). Bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung verhält es sich ähnlich. Bei ihnen steht die Entwicklung der interaktiven und kommunikativen Fähigkeiten im Vordergrund, welche beispielsweise durch Kontaktschwierigkeiten die Interaktion mit Gleichaltrigen erheblich erschweren. Ursachen für sekundär auftretende kommunikativ-pragmatische Störungen im Kindesalter können beispielsweise ADHS, autistische Störungen und sozial-emotionale Entwicklungsstörungen sein (siehe Kapitel 1.1.5). Die Verbindung einer primär auftretenden Sprachstörung und einer daraus resultierenden Verhaltensauffälligkeit lässt sich wie folgt darstellen: „Aus einigen Sprachstörungen (v.a. im Bereich Sprachverständnis) können Verhaltensauffälligkeiten entstehen [...]. Manchen verhaltensauffälligen Schülern bereitet es Schwierigkeiten, Sprache im Unterricht zu verstehen und umzusetzen. Sie schalten beispielsweise ab oder zeigen Störverhalten.“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 18).

In diesem Sinne ist es notwendig **Methoden der Prävention**, also unspezifische Maßnahmen zur Sprachförderung und **Methoden der Intervention**, gezielte sprachtherapeutische Maßnahmen in das Konzept zu integrieren (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009). Sprachheilpädagogische Methodenkompetenz zeichnet sich aus durch den sinnvollen Einsatz störungsspezifischer und störungsübergreifender Methoden. Vor allem die störungsübergreifenden methodischen Formen, wie Lehrersprache und Metasprache werden elementare Grundsätze des Förderprogramms (im Sinne einer störungsspezifischen Anwendung).

## 2. Unterrichtskonzept

---

Eine spezifische Maßnahme stellt die Förderung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten auf der Basis einer individuell durchgeführten sprachlichen Förderdiagnostik dar. Grundsätzlich ist eine **Förderung aller Sprachebenen innerhalb des Konzepts möglich**, sodass weitere störungsspezifische Methoden individuell integriert werden können.

Das Herzstück des Unterrichtskonzepts sind die sprachheilpädagogischen übergreifenden **Unterrichtsprinzipien**, die bei der Konzeptplanung und -durchführung permanent berücksichtigt werden (siehe Kapitel 1.2).

REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 18:

- ❖ Primat der Sprachlernprozesse
- ❖ Multiperformanzprinzip
- ❖ Prozess- und Förderdiagnostik
- ❖ Gestaltung eines sprachlich- kommunikativen Milieus
- ❖ Verbesserung des Selbstwertgefühls

Da das Konzept dem Entwurf eines Förderprogramms entspricht, bedarf es einer fundierten Formulierung von Zielen. Es werden die allgemeinen Bildungsinhalte des bayerischen Grundschullehrplans (2000), ergänzt durch den Lehrplan zum Förderschwerpunkt Sprache (2001) mit den individuellen Förderzielen (einiger) Kinder, basierend auf einer Prozess- und Förderdiagnostik, vereint. Auf Grund dieser Verbindung werden konkrete sprachliche Lernziele für das Konzept formuliert. Basierend auf der Entstehung dieser sprachlichen Lern- / Förderziele handelt es sich bei der Verwirklichung des Konzepts um **therapieimmanenten Unterricht**:

„Die zu erarbeitenden Unterrichtsinhalte selbst entsprechen sowohl den allgemeinen Bildungszielen als auch den Förderzielen (einiger) Kinder.“

(BAUMGARTNER ET AL. 2009, 17)



### 2.1.1 Lehrplanbezug

Grundlage für das Unterrichtskonzept ist der Lehrplan der bayerischen Grundschule (2000), sowie die Lehrplanadaption zum Förderschwerpunkt Sprache (2001).<sup>19</sup>

Da manche Unterrichtskontexte besonders geeignet sind für die sprachheilpädagogische Prävention und Intervention, spricht man von prototypisch sprachheilpädagogischen Unterrichtskontexten. Ein Beispiel hierfür ist der Themenkomplex ‚Sprechen und Gespräche führen‘.

Im Folgenden werden Auszüge aus dem LP GS (2000) und LP GS Sprache (2001) zitiert (siehe Kapitel 2.1.1.1 und 2.1.1.2).

#### 2.1.1.1 Auzug aus dem Lehrplan zum Förderschwerpunkt Sprache (2001)

##### **Kapitel I: Grundlagen und Leitlinien – 4 . Bildung, Erziehung und Förderung**

*Erfahrungen von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Sprache sind häufig **geprägt von Hemmnissen in der Beziehungsgestaltung mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, von Missverständnissen und Misserfolgen.** Das Erleben von scheiternder Kommunikation kann sich auf alle Bereiche der **personalen und sozialen Entwicklung, auf die Motivation für sprachliche und nicht sprachliche Interaktion, auf Erleben und Lernen hemmend auswirken und den Schulerfolg ernsthaft gefährden.** [...] Für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache reichen alltagssprachliche Kommunikationssituationen nicht aus, um sich sprachlich altersgemäß zu entwickeln. Diese brauchen eine gezielt **gestaltete Lernumwelt.***

##### **Kapitel II B: Fachprofil Deutsch – ‚Sprechen und Gespräche führen‘**

Die Schüler lernen ihre **Gedanken und Gefühle angemessen sprachlich auszudrücken und ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer zu formulieren.** Sie entwickeln die Fähigkeit aufmerksam und genau zuzuhören, sich auf Äußerungen anderer einzulassen und sich mit diesen konstruktiv auseinander zu setzen. [...]

---

<sup>19</sup> Im weiteren Verlauf werden die Abkürzungen LP GS (2000) und LP GS Sprache (2001) verwendet.

## 2. Unterrichtskonzept

---

*Die Kinder sollen Vertrauen in die Wirksamkeit von sprachlichen Äußerungen gewinnen. Der Schwerpunkt der Spracharbeit liegt auf der Verständlichkeit des geäußerten Inhalts. Die angemessene sprachliche Form wird begleitend angeboten. Für viele Schüler ist es schwierig, **zuzuhören und den Gehalt von Gesprächsbeiträgen zu erfassen**. Geeignete Rahmenbedingungen und spezifische Hilfen unterstützen Sprecher und Zuhörer so, dass Erzähltes verstanden werden kann, Interesse geweckt und wachgehalten wird. Die Aufmerksamkeit für gesprochene Sprache wird durch Höraufträge und zunehmende Anforderungen in kindbezogenen Übungen geschult.*

In spielerischen Formen sollen die Schüler **ausdrucksvolles, natürliches Sprechen erproben**, auf **nichtsprachliche Kommunikationsmittel aufmerksam werden** und **deutliches Sprechen üben**.

### 2.1.1.2 Auszug aus dem Lehrplan der bayerische Grundschule (2000)

Fachlehrplan Deutsch –\_1/2.1 Sprechen und Gespräche führen

[...]Beim Erzählen in der Klassengemeinschaft erfahren die Kinder, dass sich **Erzählen und Zuhören gegenseitig bedingen**. In spielerischer Form, beim freien und gebundenen Erzählen und zunehmend im sachbezogenen Gespräch lernen sie, **aufmerksam und genau zuzuhören und sich anderen mitzuteilen**. Sie werden fähig, den Äußerungen anderer mit Interesse zu begegnen und Gesprächsbeiträge deutlich und verständlich zu formulieren. **Die Schüler entwickeln und beachten erste einfache Regeln, die für ein gelingendes Gespräch in der Gruppe notwendig sind.** [...]Bei Sprachspielen und in Spielszenen erproben sie ihre Ausdrucksmöglichkeiten und **üben verständliches und ausdrucksvolles Sprechen**. Dabei werden sie auch ermutigt über **ihre Gefühle, Probleme und Konflikte zu sprechen**.

<b>1/2.1.1 Einander erzählen und einander zuhören</b>	
Alltägliche und besondere Erlebnisse erzählen	aus Schulalltag, Familienalltag, Freizeit, von Festen; auch in der Mundart erzählen
Folgerichtig und lebendig erzählen	angefangene Geschichten zu Ende erzählen, einfache Bildergeschichten; zu Gegenständen und Geräuschen erzählen; körpersprachliche Mittel einsetzen
Zuhören lernen	einer Lehrererzählung lauschen; Konzentrationsspiele und -übungen: Kofferpacken, Fantasiereisen, Rätsel, Bewegungsgeschichten (auch in anderen Sprachen), Geräuschgeschichten (z. B. aus dem Verkehr); Hörbilder, Hörspaziergang
<b>1/2.1.3 Miteinander sprechen und miteinander umgehen</b>	
Einfache Gesprächsregeln miteinander aufstellen und beachten	Blickkontakt aufnehmen - sich melden – erst sprechen, wenn man aufgerufen wird - zuhören - ausreden lassen - niemanden auslachen - das Wort weitergeben; Partnergespräche führen
Probleme und Konflikte besprechen	Gefühle zum Ausdruck bringen (auch nonverbal), angemessen die eigene Meinung äußern
<b>1/2.1.5 Verständlich und ausdrucksvoll sprechen</b>	
Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme erproben	laut - leise, schnell - langsam sprechen; Nachahmungsspiele mit der Stimme; unterschiedliche Gefühle stimmlich zum Ausdruck bringen

Tabelle 7: Auszug aus dem LP GS (2000)

### 2.1.2 Methodisch-didaktische Aspekte des Konzepts (Fehrenbach)

#### 2.1.2.1 Methodische Aspekte

Für die praktische Umsetzung des Konzepts gibt es **keine konkreten Angaben, was die Durchführungsdauer anbelangt**. Grundsätzlich gilt, dass eine effektive Förderung kontinuierlich über einen längeren Zeitraum erfolgen sollte, um tatsächlich langfristige Veränderungen und Verbesserungen im Erzählverhalten der Schüler beobachten zu können. Eine konstante Einbettung kleiner Erzähleinheiten in den Unterrichtsalltag wäre empfehlenswert.

Ebenso wenig sollen Vorgaben gemacht werden, inwiefern eine **Öffnung des Unterrichts** stattfindet. Vor- und Nachteile offener Unterrichtsformen im Gegensatz zu frontalen, lehrerzentrierten Unterrichtsformen im Kontext des sprachheilpädagogischen Unterrichts stehen sich gegenüber, ohne dass eine eindeutige Empfehlung ausgesprochen werden könnte (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 31 ff.). Eine **lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung in dem Förderkonzept ist gerechtfertigt**, da „viele frontale Elemente [...] das sprachliche Lernen im sprachheilpädagogischen Unterricht *[unterstützen]*.“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 35). Das Entdecken wichtiger Elemente kann vom Lehrer zielgerichtet gesteuert werden und gleichzeitig der **metasprachlichen Bearbeitung zugänglich gemacht werden**. Des Weiteren kann die Lehrkraft soziale und kommunikative Anforderungen reduzieren, indem sie die Schüler durch bestimmte sprachliche Anforderungen entlastet. Besonders relevant für eine Durchführung des Konzepts in einer Diagnose- und Förderklasse ist das Schaffen einer Kommunikationsgrundlage: „Für Kinder mit Sprachstörungen müssen Gesprächsregeln (ausreden lassen...) und eine Gesprächskultur in der Interaktion mit dem **Lehrer als Modell** eingeführt werden. Nur dann kann Kommunikation auch in offenen Formen [...] stattfinden.“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 35). Die Orientierung am **Lehrer als Sprachvorbild** ist dabei von unabdingbarer Bedeutung.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Zusammenfassen lässt sich die Vorgehensweise einiger Teile des Konzepts auch unter dem Begriff „**strukturierten Offenheit**“: die Lehrkraft verwendet durch ihre „**gezielte Planung, Strukturierung und Unterstützung [...] ritualisierte Abläufe, strukturierende Elemente, Einschränkung der Vielfalt und sprachschaffende Initiativen.**“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 33). Der Erzählkreis zu Beginn jeder Erzähleinheit lässt sich als Beispiel für die Umsetzung der ‚strukturierte Offenheit‘ anführen, ebenso das regelmäßige **Reflektieren des Zuhörerverhaltens**, sowie die **Gestaltung des Übergangs von der Unterrichtskommunikation in die Erzählinteraktion und umgekehrt**. Diese drei Beispiele sind Rituale und elementare Bestandteile des Konzepts, die mit den Schülern gemeinsam gestaltet werden. Diese ritualisierten Abläufe strukturieren die Erzähleinheiten und schränken die Vielfalt ein, indem zumindest der Kontext vertraut ist und aktiv mitgestaltet wird. Dadurch werden die Schüler entlastet, erlangen Sicherheit und die an sie gestellten Erwartungen werden transparent. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, diese Situationen vorzubereiten und mit geeigneten Materialien und Medien zu unterstützen. Zu Beginn ist die Lehrkraft stark eingebunden bei der Organisation dieser Rituale, mit der Zeit sollte sie jedoch in den Hintergrund treten können. Sprachschaffende Initiativen werden durch klare sprachliche Muster initiiert. Die Reflexion des Zuhörerverhaltens findet beispielsweise mit Hilfe der Merksätze statt. Dazu können sich die Schüler an Satzvorgaben orientieren („Ich bin ein guter Zuhörer, weil...“). Die Lehrersprache wird dadurch reduziert und der Sprachumsatz der Schüler erhöht.

Abschließend bleibt zu sagen: „Offene und lehrerzentrierte Unterrichtsformen sind *[demnach]* nur ein vermeintlicher Gegensatz. Im sprachheilpädagogischen Unterricht sind beide Ansätze als Balance zwischen moderater Instruktion des Lehrers und strukturierter Aktivität des Lehrers zu integrieren.“ (NACH BAUMGARTNER 1997 IN REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 36).

Gleichermaßen muss keine allgemeingültige **Auswahl geeigneter Sozial- und Arbeitsformen** für das Konzept getroffen werden. Vor allem die Ziele des Förderprogramms, welche den Aufbau von Erzählstrukturen verfolgen, können mit Hilfe einer Adaption bzw. Umformulierung der jeweiligen Aufgabenstellung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erreicht werden.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Für die Etablierung einer Gesprächskultur, müssen die Inhalte des Konzepts zumindest in Kleingruppen oder in der Klassengemeinschaft umsetzbar sein. Eine abwechslungsreiche Rhythmisierung der gewählten Sozial- und Arbeitsformen hat einen strukturierten Unterricht zur Folge.

Bei der **Wahl geeigneter Materialien und Medien** können auf Grund der sprachheilpädagogischen Relevanz konkrete Anhaltspunkte genannt werden, denn „die **Entlastung des auditiven Kanals durch Visualisierung** ist in der Sprachheilpädagogik besonders bedeutsam. Dazu muss das **sprachliche Anforderungsniveau des eingesetzten Mediums den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler entsprechen.**“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 37). In dem Förderkonzept wird zunächst die **Anzahl** der konstant eingesetzten Materialien auf das Notwendigste **reduziert**. Eine Verbindung bestimmter Farben mit einem spezifischen Inhalt wird von Beginn an manifestiert. Es werden **einheitliche Satzmuster** vorgegeben, um Merksätze zu formulieren. **Fachbegriffe** werden an die Sprache der Kinder angepasst. Des Weiteren wird mit **Symbolen, Piktogrammen, Bild- und Wortkarten** gearbeitet. Die entsprechenden Materialien sollen tatsächlich während der ganzen Förderung durchgehend genutzt werden können und durch ihre eindeutige Zuordnung und Strukturierung den Kindern anschaulich zur Verfügung stehen und Unterstützung garantieren. Aus ebendiesen Gründen werden bildhafte und symbolische Darstellungen auf ihre weiterführende Funktion hin überprüft und Sprechweisen und Fachausdrücke auf das Wichtigste beschränkt, um einen ritualisierten Umgang mit den Materialien und Medien zu gewährleisten.

Der **Rolle der Lehrkraft** kommt im Zusammenhang mit der Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit eine besondere Bedeutung zu. Ihre Aktivitäten umfassen neben der Aufgabe, bewusst als **Sprachmodell** zu dienen, ihre Lehrersprache angemessen zu verwenden, weitere störungsübergreifende- und spezifische Maßnahmen in den Unterricht zu integrieren, die erzählspezifische Aufgabe, die Freude am Erzählen (**motivierende Funktion**) zu vermitteln. Die Lehrkraft erzählt in jeder Erzähleinheit eine Geschichte, um den Kindern den Spaß am Erzählen und die Freude beim Zuhören zu vermitteln.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Des Weiteren unterstützt sie die Kinder beim Erzählen (Zuhörerimpulse) und lehrt sie den Einsatz von Hilfsmitteln (**unterstützende Funktion**), berät sie beim Entwickeln ihrer Erzählungen (**beratende Funktion**) und ist ihr **Zuhörer (setzt Impulse, schafft neue Sprechkanäle)**. Die Lehrkraft schränkt nach und nach ihre Aktivitäten ein und gibt den Schülern Möglichkeiten zur **Selbstkontrolle und Selbstreflexion** an die Hand, beispielsweise um das Einhalten der Gesprächsregeln zu überprüfen.

### 2.1.2.2 Didaktischer Aspekt

An dieser Stelle soll auf den **Geschichtenkontext** eingegangen werden, der den Rahmen für die Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit festlegt. Hierbei wird das Prinzip ‚vom Leichten zum Schweren‘ verfolgt. Die Geschichten, die von den Kindern erzählt und mit ihnen entwickelt werden, sollen zunächst nur von der **Lebenswelt der Kinder** handeln. Wenn **Lerninhalte in lebensnahe Zusammenhänge eingebettet und emotional ansprechend** sind, werden sie leichter verstanden und behalten (LP GS Sprache 2001). Der vertraute und alltagsnahe Kontext soll den Schülern einfaches, **natürliches Erzählen** ermöglichen. Die Kinder können beim Erzählen auf **eigene Erfahrungen und Erlebnisse** zurückgreifen. Das wiederum ermöglicht ihnen, eine Kontext ausführlich darzustellen und die beteiligten Personen differenziert zu beschreiben, weil sie sie tatsächlich **‚live‘ erlebt** haben. Sie können sich dabei auf innere Bilder und visuelle, akustische sowie sensorische Reize beziehen.

Der Alltagskontext bietet außerdem die Möglichkeit bestimmte Situationen in kleinen **Rollenspielen** nachzustellen. Durch das **Ausagieren einer Handlung** wird die **logische (Weiter-)entwicklung** einer Geschichte nachvollziehbar. Ressourcen, die für die Entwicklung erzählrelevanter Fähigkeiten von Bedeutung sind, wurden bereits in Kapitel 1.1.3 ausführlich erläutert. Zu den kognitiven Ressourcen beispielsweise gehört der **Aufbau von alltäglichen Skripts**, d.h. von erwartbaren, routinemäßigen Abläufen im Alltag. Für das Entwickeln von Geschichten ist das (Nach-)spielen alltäglicher Skripts eine unmittelbare Möglichkeit, die **Kohärenz der Geschichte** zu erfahren, **Fehlendes kann ergänzt werden und Folgen erschließen** sich auf Grund der logischen Handlungskonsequenz. Die Methode des Rollenspiels findet in diesem Zusammenhang häufig in der Praxisumsetzung Anwendung.

## 2. Unterrichtskonzept

Ebenfalls den kognitiven Ressourcen zuordnen, lässt sich die **Fähigkeit zum Perspektivwechsel** und damit verbunden die „**Theory of mind**“. Der Alltagskontext stellt die unmittelbare Lebenswelt der Kinder dar, sodass sie **die Rolle einer bekannten Figur aus ihrer Realität übernehmen können**, um auf diese Weise „einschätzen, vorhersehen und erklären zu können, was eine andere Person meint oder fühlt, und dass sie darum so handelt wie sie handelt“ (ASTINGTON 1991, BARON- COHEN 1995, HAPPÉ 1993, PAPP 2006, WINNER& LEEKAM 1991 IN DOHMEN 2009, 11). ‚Vom Leichten zum Schweren‘ bezieht sich auch auf die **konkreten sprachlichen Anforderungen**, die sich auf Grund eines bestimmten Kontextes ergeben. Der Alltagskontext hat den Vorteil, dass die Geschichten und Erzählimpulse direkt der Lebenswelt der Kinder entspringen. In einem nicht direkt selbsterlebten Kontext muss eine angemessene Verwendung bestimmter Umgangsformen und sprachliche adäquater Formen thematisiert werden. Es ist naheliegend, dass es einem Kind schwerfällt sich den sprachlichen Anforderungen anzupassen, die außerhalb seiner unmittelbaren Erfahrungswelt liegen. Je nach Alter, Zusammenstellung der Lerngruppe, genderspezifischen und individuellen Interessen können auch **fiktive Kontexte** geschaffen werden. Auf Grund der bereits dargestellten Argumente sollte mit der Gestaltung eines Alltagskontextes begonnen werden, um den Kindern eine **Identifikation mit der Lebenswelt in der Geschichte** zu ermöglichen.

Mögliche Themenbereiche aus dem Alltagskontext	Mögliche Themenbereiche aus dem fiktiven Kontext
Familie, Ferien, Freizeit, Haustiere, Geburtstagsfeiern reale Orte: Schule, Bahnhof, Markt, Einkaufszentrum, Sportplatz, Natur, Schwimmbad, Flohmarkt, Zoo, Freizeitpark, Spielplatz, Garten, Zirkus	Tier- und Fabelwelt (Drachen); Märchenwelt; Welt der Zauberer, der Feen, der Könige, der Hexen, der Gespenster, der Räuber, der Ritter, der Wikinger; Weltall, einsame Insel, Urwald/ Dschungel; Meereswelt; Detektive
etwas verlieren/ (wieder-) finden, eine Verwechslung, eine Überraschung, ein Unfall, sich verlaufen, ein Missgeschick...	oftmals basierend auf Büchern, Filmen, klassischen Märchenelementen: Verwünschung, Erpressung, Befreiung, Rettung, besondere Fähigkeiten erlangen/ verlieren...

Tabelle 8: Darstellung verschiedener Erzählkontexte



## 2. Unterrichtskonzept

---

Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, dass vor allem im Alltagskontext **kein Schwerpunkt auf Dramen und andere Unglücksfälle gelegt wird**. Der Höhepunkt einer Geschichte muss **nicht zwangsläufig ein Problem** darstellen. Vielmehr kann etwas **Lustiges oder Überraschendes** passieren, wesentlich ist, dass es etwas **Unvorhergesehenes und Unerwartetes** ist (Kriterium für eine Geschichte „Minimalbedingung von Ungewöhnlichkeit“ (QUASTHOFF 1980, 27) muss erfüllt sein.)

### 2.1.3 Situationsbeschreibung (Fehrenbach, Kutscher)

Um die Umsetzbarkeit des Unterrichtskonzepts zu erproben, wurde von zwei Studentinnen, den Autorinnen dieser Arbeit, in einer Diagnose- und Förderklasse (DFK) eine exemplarische Unterrichtssequenz durchgeführt. Obwohl die Fördereinheit von zwei Studentinnen in die Praxis übertragen wurde, ist das Unterrichtskonzept grundsätzlich für den normalen Schulalltag konzipiert und kann von einer Lehrkraft realisiert werden.

Es wurde eine **zweite Klasse** an einem sonderpädagogischen Förderzentrum im Raum München ausgewählt. Bei der Klasse handelte es sich um eine **dreijährige Diagnose- und Förderklasse**, die sich zum Zeitpunkt der Unterrichtsreihe aus insgesamt elf Schülern, sechs Mädchen und fünf Jungen, zusammensetzt. Zwei Schüler erwerben Deutsch als Zweitsprache. Die Schüler der Klasse bilden eine **heterogene Lern- und Fördergruppe**, da die Förderschwerpunkte die Bereiche Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache umfassen. Eine Dominanz eines bestimmten Förderschwerpunkts liegt nicht vor. Bei mehreren Schülern bedarf es jedoch einer Förderung der sprachlichen **und** der sozial-emotionalen Entwicklung. Eine Übersicht der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler wird im Anhang zu Kapitel 3 dargestellt.

Im Schuljahr 2009/2010 absolvierten die Studentinnen bereits ein einjähriges studienbegleitendes Praktikum an der Schule. Im Rahmen dieses Praktikums konnten sie die Schüler kennenlernen. Durch intensiven Kontakt im Unterricht, in den Pausen und auf Schulausflügen konnten die Schüler Vertrauen aufbauen, sodass die **Studentinnen für die Schüler zu Bezugspersonen** wurden. Die vertrauensvolle und angstfreie Atmosphäre ist für das mündliche Erzählen entscheidend, da die Schüler sonst in ihrem Erzähl-

## 2. Unterrichtskonzept

---

verhalten durch Unsicherheit und Angst gehemmt werden könnten und eine Diagnose und Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit nur eingeschränkt möglich gewesen wäre (SCHELTEN- CORNISH, 2008). Eine Analyse der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten ging der Praxisumsetzung ebenfalls voraus (siehe Kapitel 3.1.2), auch hierbei war die Beziehung der Schüler zur beobachtenden Person wichtiges Kriterium (DOHMEN 2009). Die Unterrichtsreihe zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit wurde über einen Zeitraum von sechs Wochen durchgeführt und umfasste zwölf Unterrichtseinheiten. Für eine möglichst intensive Förderung fanden pro Woche jeweils zwei Unterrichtseinheiten à 90 Minuten statt. Die Auswahl klassenspezifischer Ziele findet sich in der Sequenzübersicht wieder (siehe Kapitel 3.2). Die Durchführung wurde während den Monaten November und Dezember verwirklicht und die zu erarbeitenden Inhalte wurden in die Lebenswelt der Kinder, in diesem Fall in die Adventszeit und in die Jahreszeit Winter eingebettet. Exemplarische Auszüge aus der Umsetzung des Unterrichtskonzepts werden dargestellt, um die Bausteine zu veranschaulichen. Diese Praxisbeispiele werden in Form von Foto- oder Videomaterial illustriert. Hierfür wurde vorab die Einverständniserklärung der Schülereltern eingeholt (siehe Anhang zu Kapitel 2). Drei Schüler der Klasse durften nicht gefilmt oder fotografiert werden. Sie wurden auf Fotos und in Filmen anonymisiert.

### 2.2 Bausteine des Konzepts (Fehrenbach, Kutscher)

#### 2.2.1 Konzeptstruktur (Fehrenbach, Kutscher)

Basierend auf den erzähltheoretischen Grundlagen der „Story-Grammar“ nach SCHELTEN- CORNISH (2008, siehe Kapitel 1.3.3.) und dem Modell nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996, siehe Kapitel 1.3.2), wurde das Unterrichtskonzept entwickelt.

Um dem Anspruch gerecht zu werden, ein **ganzheitliches Konzept** zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit zu entwerfen, welches die Etablierung einer Gesprächskultur und die Kohärenz einer Geschichte gleichermaßen berücksichtigt, ist es notwendig **eine Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im engeren und im weiteren Sinne** zu definieren.

Auf der Grundlage der Geschichtengrammatik nach SCHELTEN- CORNISH wurde eine Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im engeren Sinne von den Autoren dieser Arbeit bestimmt. Eine Förderung im engeren Sinne hat zum Ziel den Schülern Einsicht in die Kohärenz einer Geschichte zu vermitteln und die Teile einer Geschichte vollständig zu erwerben.

Für eine fundierte Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im weiteren Sinne, wurde das Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF herangezogen. Ziel ist es Kompetenzen der Gesprächsorganisation zu erwerben und Regeln des Sprecherwechsel zu befolgen. Mit Hilfe der Zuhörerunterstützung wird versucht, entwicklungsfördernden Einfluss auf den Erwerb erzählspezifischer Kompetenzen zu nehmen.

Die ausgewählten Elemente aus beiden Modelle wurden im Sinne einer ganzheitlichen Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im engeren und im weiteren Sinne miteinander verbunden.

Die folgende Abbildung veranschaulicht den ganzheitlichen Ansatz dieser Arbeit.

## 2. Unterrichtskonzept

---

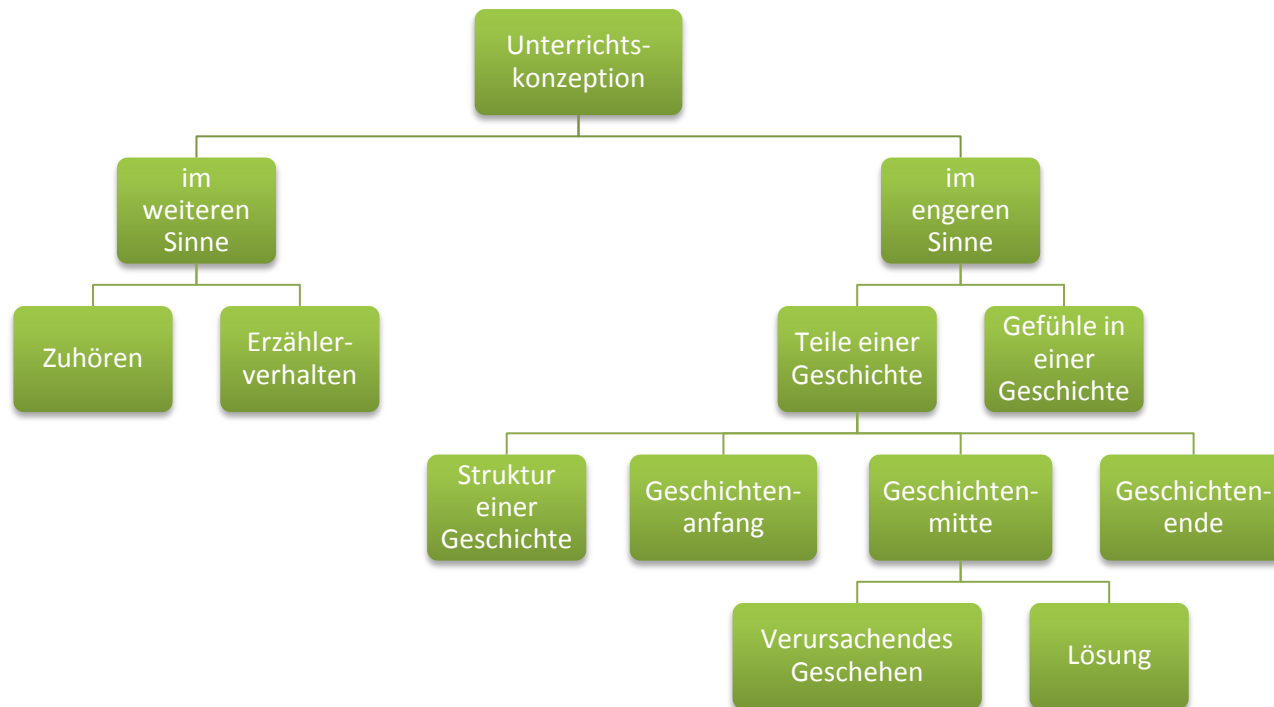


Abbildung 6: Ganzheitlicher Ansatz zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit

Um eine bestmögliche Adaption des Unterrichtskonzepts an die jeweilige Klasse zu erreichen wurde für die Struktur des Unterrichtskonzepts ein Bausteinprinzip gewählt. Je nach Förderbedarf der Schüler ist eine variable Zusammensetzung, Aneinanderreihung und Gewichtung der Bausteine möglich (KATZ- BERNSTEIN 2003). Die Auswahl der Bausteine erfolgt nach diagnostisch abgeleiteten Förderzielen.

## 2. Unterrichtskonzept

Die folgende Grafik zeigt den Aufbau des Unterrichtskonzepts in Form der Bausteine:



Das hier vorgestellte Unterrichtskonzept zur Förderung der Erzählfähigkeit im engeren und weiteren Sinne beinhaltet vier Bausteine:

**Baustein 1: Zuhören**

**Baustein 2: Erzählverhalten**

**Baustein 3: Teile einer Geschichte**

**Baustein 4: Gefühle in einer Geschichte**

Die Bausteine ‚Teile einer Geschichte‘ und ‚Gefühle in einer Geschichte‘ sind der Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im engeren Sinn zuzuordnen. Die Bausteine Zuhören und Erzählverhalten sind der Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im weiteren Sinne zuzuordnen. Die vier Bausteine garantieren eine ganzheitliche Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit

Abbildung 1: Aufbau des Unterrichtskonzepts in Form von Bausteinen

## 2. Unterrichtskonzept

---

In den folgenden Kapiteln werden die Bausteine des Unterrichtskonzepts ausführlich vorgestellt. Die Konzeption der Bausteine wird auf der nachstehenden Gliederung gestaltet:

1. **Grundlagen des Bausteins:** Es werden die erzähltheoretischen Grundlagen des Bausteines dargestellt.
2. **Begründung des Bausteins:** Die Relevanz des Bausteins für das Unterrichtskonzept wird erörtert.
3. **Adaption der Bausteininhalte:** Um eine Umsetzung in die Unterrichtspraxis zu ermöglichen, findet eine Reduktion der ausgewählten Bausteininhalte statt.
4. **Konzeptumsetzung:** Es werden Vorschläge für eine Umsetzung vorgestellt, diese werden durch konkrete Unterrichtsbeispiele ergänzt.

Im Rahmen der Bausteine des Unterrichtskonzepts wird nicht auf sprachliche Mittel des Erzählens eingegangen. Dieser Aspekt des Erzählens wird nach dem Lehrplan der bayerischen Grundschulen (2000) erst in der dritten Jahrgangstufe thematisiert (LP GS 2000, 3.1.1 Einander erzählen und einander zuhören). Bevor die sprachlichen Phänomene für die Schüler greifbar gestaltet werden können und eine metasprachliche Reflexion möglichen ist, müssen die Schüler zuerst die Fähigkeiten erwerben eine Erzählinteraktion zu führen und eine Geschichte folgerichtet zu erzählen. Die Erzählkompetenz der Schüler der ersten zweiten Jahrgangstufen ist meist noch nicht so weit entwickelt.

### 2.2.2 Baustein Zuhören (Fehrenbach)

Der Baustein ‚Zuhören‘ fördert die mündliche Erzählfähigkeit im weiteren Sinne. Zusammen mit dem Baustein ‚Erzählverhalten‘ hat der Baustein ‚Zuhören‘ die Etablierung einer Gesprächskultur zum übergeordneten Ziel.

#### 2.2.2.1 Grundlagen des Bausteins

Der Baustein ‚Zuhören‘ ist an das **interaktive Konzept von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996)** angelehnt. Wie bereits in der Modellbeschreibung ausführlich erläutert (siehe Kapitel 1.3.2) ist der **zentrale Aspekt in diesem interaktiven Ansatz die Zuhörerunterstützung, vor allem bei der Übernahme erzählorganisatorischer Aufgaben.**

‚Erzählen‘ nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) ist als gemeinsame Gesprächsleistung beider an der Kommunikation beteiligter Sprecher zu bewerten. HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) sprechen dabei von einer Ko-Konstruktion. Die Erzählleistung kann demnach nicht einem der Sprecher zugeschrieben werden, sondern der in der Interaktion entstehenden Erzähler – Zuhörerdyade. Der Zuhörer ist somit ein aktiver Gesprächspartner. Der Schwerpunkt liegt auf dem Setzen lokaler und globaler Zugzwänge im Rahmen der zu erfüllenden Jobs mit Hilfe der pragmatischen Mittel und deren Bedienung im Interaktionsmuster Erwachsener – Kind. Der Lehrer setzt Zugzwänge und bedient diese gegebenenfalls auch, wenn das Kind dazu nicht in der Lage ist (siehe Kapitel 1.4.4.1). Im schulischen Kontext können auch Mitschüler die Rolle des kompetenten Gesprächspartners übernehmen, um beispielsweise Fragen zu stellen, wenn sie etwas detaillierter erzählt bekommen möchten oder ein Verständnisproblem auftaucht. Diese Form der Zuhörerunterstützung ist in der Modellbeschreibung von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) bereits differenziert ausgeführt worden.

In Kontrast zu dieser Auffassung von einer besonderen Zuhörerunterstützung, definiert **SCHELTEN- CORNISH (2008) die Aufgaben eines ‚aktiven Zuhörers‘** folgendermaßen: „der aktive Zuhörer gibt das Erzählte kurz wieder, um dadurch zu zeigen, dass er das Gehörte verstanden hat.“ (SCHELTEN- CORNISH 2008, 24).

## 2. Unterrichtskonzept

---

Des Weiteren soll der ‚aktive Zuhörer‘ Alternativ- Fragen stellen, um Mehr- Wort- Antworten anzuregen und sich im ‚abwartendem Zuhören‘ üben (SCHELLEN- CORNISH, 2008). SCHELLEN- CORNISH räumt zwar die Bedeutung des Zuhörers für das Erzählen ein: „Kein Kind kann richtig erzählen, wenn niemand richtig zuhört“ (SCHELLEN- CORNISH 2002, 18), betont aber zugleich, dass ‚aktives Zuhören‘ „nicht eine Übernahme der Verantwortung für das Erzählen“ darstellt (SCHELLEN- CORNISH 2008, 24).

Für die Kommunikationsorganisation, und -koordination ist vor allem die Koordination des Sprecherwechsels von großer Bedeutung. Es existieren **drei regelgeleitete Formen des Sprecherwechsels** (JEFFERSON 1978) im „turn- by- turn- talk“: Die Selbstwahl, die Fremdwahl und die Form des Gesprächsleiters. Bei der Selbstwahl hat derjenige den ‚turn‘, der als erster das Wort ergreift, wenn der gegenwärtige Erzähler keinen anderen als nächsten Sprecher auswählt. Bei der Fremdwahl wählt der gegenwärtige Erzähler durch beispielsweise Zunicken, Aufrufen oder Deuten den nächsten Sprecher. Der Gesprächsleiter ist mit einem Moderator zu vergleichen, er bestimmt den nächsten Sprecher (nach JEFFERSON 1978). HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) legen großen Wert auf das ‚**Prinzip des primären Sprechers**‘ (WALD 1978) in der narrativen Diskurseinheit: „Das Rederecht verbleibt auch dann beim primären Sprecher (Erzähler), wenn er nichts sagt. Es fällt automatisch während des Vollzugs der Diskurseinheit immer wieder an ihn zurück, auch dann, wenn der Zuhörer redet.“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 22).

Um Erfahrungen aus der Praxis einzubeziehen, soll an dieser Stelle auf die ‚**Leitideen für eine andere Erzählpraxis**‘ von CLAUSSEN (2006) eingegangen werden, welche einen wertvollen **Beitrag für das Zuhörerverhalten in der Unterrichtspraxis** leisten. Nach CLAUSSEN (2006) ist es generell wichtig, dass beim Erzählen bewusst eine **spezifische Erzählsituation geschaffen** wird, beispielsweise durch eine geeignete Raumgestaltung. Es soll eine **angstfreie und angenehme**, sowie **anregende Atmosphäre** gestaltet werden, sodass sich die Kinder auf das Zuhören einlassen können, nicht abgelenkt werden und konzentriert sind. Ebenso tragen „**klar definierte Unterrichtssituationen**“ (CLAUSSEN 2006, 35), welche durch bestimmte Regeln, Rituale und Strukturmerkmale für die Kinder gekennzeichnet sind, dazu bei, den Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln.



## 2. Unterrichtskonzept

---

Die Fähigkeit aktiv zuhören zu können wird oft unterschätzt, dabei ist es vor allem bezogen auf den emotionalen Aspekt von großer Bedeutung: „Für Kinder bedeutet Zuhören, andere verstehen zu können, von anderen Wichtiges erfahren zu können. Es bedeutet auch, verstanden zu werden und anderen Wichtiges mitteilen zu können.“ (CLAUSSEN 2006, 34). Kinder sollen **positive Erfahrungen** mit dem Zuhören machen, ihre Geschichten sollen eine **Würdigung** durch den Zuhörer erfahren. CLAUSSEN nennt ‚aktives Zuhören‘ und ‚genaues Hinhören‘ sogar „Kulturtechniken, die ganz offensichtlich erlernt werden müssen [...]“ (CLAUSSEN 2006, 34). **Positive Vorbildrollen** beim Zuhören sind deshalb sehr wichtig, sie werden von den Kindern übernommen (siehe CLAUSSEN 2006, 34f). Diese **Höraktivitäten**, welche dem Erzähler Aufmerksamkeit und Interesse signalisieren, sind Signale, wie beispielsweise ‚hm‘ oder emotional gefärbte Kommentare, wie beispielsweise ein erstauntes ‚oh‘ (BECKER- MROTZEK & BRÜNNER 2006). Eine sehr starke Ausdruckskraft haben **nonverbale Kommunikationsmittel**, wie Mimik, Gestik, Körperhaltung und andere nicht-sprachliche Zeichen des Zuhörers.

Ebenso gehört **Nachfragen** zu diesem Bereich des ‚aktiven Zuhörens‘, um das Verständnis zu sichern oder detailreicheres Erzählen einzufordern. Es wird ein Bezug hergestellt zum Beitrag von SCHÖNAUER- SCHNEIDER & REBER (2009) zur sprachtherapeutischen Intervention im Unterricht bezüglich des Sprachverständnisses (MSV: Monitoring des Sprachverstehens, SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2008). Der Lehrer soll **Merkmale guten Zuhörens und Nachfragen der Kinder spezifisch hervorheben und positiv verstärken**, um eine **Fragehaltung bei den Schülern zu schaffen** (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER, 2009). „Des Weiteren stellt er selbst ein Modell für gutes Zuhören und spezifisches Nachfragen dar.“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 176). Ziel ist es, dass die Kinder erkennen, „Nachfragen ist wichtig!“ und erwünscht (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 176). Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, warum eine Äußerung nicht verständlich ist und deshalb auch **verschiedene Optionen spezifischen Nachfragens**

- **akustische Unzulänglichkeiten** (zu schnell, zu leise, Störgeräusche): mit spezifischen Fragen reagieren („Kannst du es bitte langsamer/ lauter/ noch einmal sagen?“)
- **unzulänglicher Inhalt** (nicht möglich, mehrdeutig, gegensätzlich): spezifische Fragen einsetzen („Geht nicht/ Welches...?“)
- **Komplexität** (zu lange, unbekanntes Wort): spezifische Fragen stellen („Kannst du es bitte einfacher/ kürzer sagen?“ „Was heißt/ bedeutet...?“)

(REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 178)

Eine weitere Voraussetzung für aufmerksames Zuhören ist das Bewusstsein der Kinder, selbst auch Erzählen zu dürfen. Dieses **Rederecht eines jeden Kindes** (siehe CLAUSSEN, 2006, 35 f „Beim Erzählen selbst eine Stimme haben“) sollte unbedingt eingehalten werden, beispielsweise durch bestimmte Regeln und Rituale in einer Erzählsituation. Eine vordergründige Voraussetzung für gutes Zuhören ist das inhaltliche Interesse der Kinder an den Geschichten. Diese **Hör- Interessen** sind vor allem abhängig von Alter und Geschlecht, hauptsächlich aber von jedem einzelnen Individuum.

CLAUSSEN 2006, 36 f:

Kinder sind interessiert an Geschichten,

- ❖ die für sie subjektiv neu sind, in denen sie Neues für sich erfahren,
- ❖ in denen sie Identität stiftende Hinweise für sich selbst erfahren,
- ❖ die sich mit ihren Problemen und Konflikten auseinandersetzen,
- ❖ mit deren Handlungsträgern sie sich identifizieren können,
- ❖ die auf Veränderungen der von ihnen subjektiv empfundenen Machtverhältnisse zielen,
- ❖ die Spannung, Abenteuer und (ein gut zu bewältigendes Ausmaß) „Gruseln“ enthalten,
- ❖ in denen sie ihre Fantasie ausleben können und
- ❖ über die sie sich freuen, über die sie sich amüsieren können.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Ferner lassen sich der **bayerische Grundschul Lehrplan 2000** und der **Lehrplan zum Förderschwerpunkt Sprache 2001** als Rechtfertigung für den Baustein ‚Zuhören‘ heranziehen. Das Themenfeld Erzählen ist im Fachprofil Deutsch in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe unter ‚Sprechen und Gespräche führen‘ fest verankert. Dabei wird dem Zuhören eine besondere Rolle zuteil: „Die Schüler lernen [...] ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer zu formulieren. Sie entwickeln die Fähigkeit aufmerksam und genau zuzuhören, sich auf Äußerungen anderer einzulassen und sich mit diesen konstruktiv auseinander zu setzen.“ (LP GS 2000, Fachprofil Deutsch ‚Sprechen und Gespräche führen‘). Das Verständnis einer gemeinsamen Erzählleistung von Erzähler und Zuhörer wird hierbei unterstützt: „Beim Erzählen in der Klassengemeinschaft erfahren die Kinder, dass sich Erzählen und Zuhören gegenseitig bedingen.“ (LP GS 2000, 1/2.1 Sprechen und Gespräche führen). Die Schüler sollen lernen, aufmerksam und genau zuzuhören (LP GS 2000, 1/2.1 Sprechen und Gespräche führen). „Geeignete Rahmenbedingungen und spezifische Hilfen *[siehe auch CLAUSSEN]* unterstützen Sprecher und Zuhörer so, dass Erzähltes verstanden werden kann, Interesse geweckt und wachgehalten wird. Die Aufmerksamkeit für gesprochene Sprache wird durch Höraufträge und zunehmende Anforderungen in kindbezogenen Übungen geschult.“ (LP GS Sprache 2001 Fachprofil Deutsch, ‚Sprechen und Gespräche führen‘).

### 2.2.2.2 Begründung des Bausteins

Für die Unterrichtskonzeption zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit ist der bayerische Grundschul Lehrplan (2000) und seine Adaption, der Lehrplan mit dem Förderschwerpunkt Sprache (2001) maßgebend. Die Inhalte des Baustein Zuhörens entsprechen den Forderungen und des Bildungsgehalt, wie bereits in den Grundlagen des Bausteins beschrieben.

Der Baustein ‚Zuhören‘ beruht auf dem Ansatz von HAUSENDORF & QUASTHOFF bezüglich der Zuhörerunterstützung (siehe Kapitel 1.3.2) und den Leitideen von CLAUSSEN (2006) auf Grund der Rahmenbedingungen für den Unterricht.

Die Auffassung von SCHELTEN- CORNISH (siehe Kapitel 2.2.2.1) lässt sich nicht in Einklang bringen mit dem Verständnis einer entwicklungsfördernden Unterstützung des Kindes, wie es HAUSENDORF & QUASTHOFF formulieren.

## 2. Unterrichtskonzept

---

SCHELTEN- CORNISH sieht die Erzählinteraktion nicht in ihrer Ganzheitlichkeit. Gesprächsinitiierung, Aufrechterhaltung und Abschließen des Gesprächs sind nicht Teil ihres Konzepts. SCHELTEN- CORNISH ist den „Geschichtengrammatikern“ zuzuordnen und konzentriert sich für das Herstellen einer Kohärenz, auf die Teile der Geschichte.

Die Aspekte der Zuhörerunterstützung nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996), die es in diesem Konzept schwerpunktmäßig umzusetzen gilt, werden an dieser Stelle erläutert.

Oberstes Ziel stellt zunächst die **entwicklungsfördernde Unterstützung** der Kinder in der Erzählinteraktion dar. Der kompetentere Gesprächspartner orientiert sich an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKI 1978) des Kindes und gleicht mangelnde erzählrelevante Fähigkeiten durch **extra Zuhöreraktivitäten** aus. Der Zuhörer kann durch Fragen und Vermutungen, indem er beispielsweise relevante (zusätzliche) Informationen einfordert, den Zusammenhang oder die Reihenfolge der Ereignisse hinterfragt, Einfluss nehmen auf die Geschichte des Kindes und somit das Kind beim Erwerb erzählrelevanter Fähigkeiten unterstützen. Des Weiteren können die für eine Gesprächsorganisation notwendigen **Jobs, die ein Gespräch initiieren, aufrechterhalten und abschließen**, von Erzähler **oder** Zuhörer übernommen werden. Auch hier wird deutlich, dass die hergestellte Balance in einer Erzählinteraktion, je nach Entwicklungsniveau des Kindes mehr oder weniger ausgeglichen ist.

Ferner soll das **Prinzip des Sprecherwechsels** Bestandteil dieses Bausteins sein. Der Übergang vom „turn- by- turn- talk“ in die Diskurseinheit der Geschichte und umgekehrt, sowie das Beibehalten des Rederechts des primären Sprechers in der narrativen Diskurseinheit sind Ansprüche, denen in der Umsetzung dieses Bausteins ein hoher Stellenwert eingeräumt werden soll.

Neben HAUSENDORF & QUASTHOFF trägt CLAUSSEN zur Basis des Bausteins ‚Zuhören‘ bei.

Seine Ausführungen lassen sich unter dem Begriff **Rahmenbedingungen für die Praxisumsetzung** zusammenfassen. Seine Forderungen und Ideen sind bereits in der Schulpraxis mehrfach erprobt und optimiert worden. CLAUSSENS Ansätze beruhen auf langjähriger Erfahrung und haben den Anspruch, dem kindlichen Erzähler in seiner Ganzheitlichkeit gerecht zu werden.

Ein **direkter Bezug zum Lehrplan Sprache (2001)** kann ebenfalls hergestellt werden: „geeignete Rahmenbedingungen und spezifische Hilfen unterstützen Sprecher und Zuhörer so, dass Erzähltes verstanden werden kann [...]. Strukturierte Unterrichtsformen schaffen vielfältige Möglichkeiten in sprachlichen Austausch zu treten [und] auf andere einzuwirken [...]“ (LP GS Sprache 2001 Fachprofil Deutsch, ‚Sprechen und Gespräche führen‘).

In den Baustein ‚Zuhören‘ werden folgende Inhalte aufgenommen. Es soll eine **spezifische Erzählsituation** geschaffen werden. Durch eine geeignete Raumgestaltung, sowie durch Regeln (beispielsweise Gesprächsregeln) und Rituale klar definierte Unterrichtssituationen (Einstieg in die Erzählinteraktion und Abschluss der Erzähleinheit; Erzählkreis; Zuhörerverhalten reflektieren) soll dies erreicht werden.

Die Kinder sollen zum Erzählen motiviert werden, indem eine zum Erzählen **anregende Atmosphäre** geschaffen wird und eine besondere **Würdigung ihrer Geschichten** stattfindet. Das **Rederecht** eines jeden Kindes ist dabei oberstes Gebot.

Der **Lehrer ist mit seinem Zuhörerverhalten Vorbild** für die Kinder und muss sich dieser Rolle bewusst sein. Die Kinder orientieren sich an diesem Lernmodell und sollen somit **Höraktivitäten** bewusst wahrnehmen, als angenehm bzw. motivierend empfinden und selbst adaptieren (CLAUSSEN 2006, 34 f).

Des Weiteren werden die Aspekte aus dem Beitrag von REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER (2009) zum Monitoring des Sprachverstehens (MSV) in den Baustein integriert, da sie auf Grund beispielhafter Formulierungen konkreten Aufschluss darüber geben, wie ein angemessenes Frageverhalten etabliert werden kann.

### 2.2.2.3 Adaption der Bausteininhalte

Für die Umsetzung in die Praxis müssen Aspekte aus dem Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) adaptiert werden. Bei der konkreten Durchführung lassen sich die Ansätze von HAUSENDORF & QUASTHOFF und CLAUSSEN nicht mehr voneinander abgrenzen. Die erzählorganisatorischen Aufgaben (nach HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996) ‚Darstellen von Inhalts- und Formrelevanz‘ (1), ‚Thematisieren‘ (2), ‚Abschließen‘ (4) und ‚Überleiten‘ (5) stellen hohe Anforderungen an die Kinder (siehe Kapitel 1.3.2.3.1). Diese Jobs können vom Lehrer übernommen werden bzw. schrittweise in den Verantwortungsbereich der Kinder übergeben werden.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Aufgabe des Lehrers soll es zunächst sein, die **Jobs zur Gesprächsinitiierung und zum Gesprächsabschluss** zu übernehmen (Job 1 und 5). Durch das Einrichten bestimmter **Erzählzeiten** im normalen Unterrichtsverlauf ist der erste Schritt bereits getan. Der Lehrer führt das **Ritual ein, dass zu Beginn einer jeden Erzählzeit im Stundenplan ein Erzählkreis** organisiert wird. Durch Eintragen auf einer Erzählliste („Ankündigungsbrett“ für Geschichten um das Rederecht eines jeden Kindes zu sichern; siehe CLAUSSEN 2009a, 19) wissen die Kinder, dass sie nun ihre eigenen Geschichten in der Reihenfolge wie auf der Erzählliste, erzählen dürfen. **Durch die Gestaltung der spezifischen Erzählsituation wird der erste Job ‚Darstellen von Inhalts- und Formrelevanz‘ bereits erfüllt** und kann auf Grund seiner Regelmäßigkeit von den Schülern nach und nach selbstständig durchgeführt werden (Stuhlkreis bilden, Erzählliste in den Kreis holen, ersten Erzähler aufrufen). Auch der **Job ‚Thematisieren‘ (2)** kann vom Lehrer bei Bedarf noch übernommen werden: „Ich habe auf der Liste gesehen, dass du uns die Geschichte von deinem Fahrradunfall erzählen möchtest.“

Daraus resultiert folgendes sprachliches Lernziel:

LZ 1: Die Schüler sollen den Übergang von der Unterrichtskommunikation in die Erzählinteraktion bewusst wahrnehmen und mitgestalten.

Analog zum ersten Job wird der **Job ‚Überleiten‘ (5)** konkret durch den Wechsel des Erzählers gestaltet. Der Erzähler steht vom spezifischen Erzählort auf und geht zurück auf seinen Platz im Stuhlkreis, es findet also der Übergang in den „turn- by- turn- talk“ statt. Anlässlich der Erzählliste nimmt der nächste Erzähler seinen Platz ein und der Wechsel in die narrative Diskurseinheit ist vollzogen. Der **Platzwechsel Stuhlkreis – besonderer Erzählort** stellt den Übergang vom „turn- by- turn- talk“ in das narrative Diskursmuster dar.

Der **Job ‚Elaborieren‘ stellt die Kernaufgabe des Erzählens** dar. Für das Beschreiben der Struktur einer Geschichte orientiert sich diese Arbeit an SCHELTEN- CORNISH und ihrer Geschichtengrammatik (siehe Kapitel 2.2.4). Während dieser narrativen Struktureinheit gelten die **besonderen Rechte des primären Erzählers**.

## 2. Unterrichtskonzept

Eine Strukturierungshilfe verdeutlicht den Schülern diese **Regeln des Sprecherwechsels**. Der Erzähler darf einen besonderen Erzählort einnehmen, während er seine Geschichte erzählt und gegebenenfalls Fragen seiner Mitschüler beantwortet. Er genießt während dieser narrativen Diskurseinheit die besonderen **Rechte des primären Sprechers**, da das Rederecht immer an ihn zurück fällt, solange er den besonderen Erzählort inne hat. In der normalen Stuhlkreissituation, wenn der Erzählort nicht besetzt ist, gelten die Regeln des Sprecherwechsels wie im „turn- by- turn- talk“. Um diese Regeln des Sprecherwechsels einzuhalten, werden Gesprächsregeln etabliert (siehe auch CLAUSSEN 2009a, 13 f). Diese werden auf Plakaten fixiert und ständig reflektiert. Die Rollenzuweisung Erzähler – Zuhörer durch die Etablierung eines besonderen Erzählorts und die Gesprächsregeln entlasten die Schüler, da die Regeln des Sprecherwechsel eindeutig organisiert sind.

Daraus resultieren folgende Lernziele:

LZ 2: Die Schüler sollen die Gesprächsregeln einhalten.

LZ 3: Die Schüler sollen ihr Zuhörerverhalten reflektieren können.

In diesem Konzept erfolgt die **Berücksichtigung der Höraktivitäten** nach dem **Prinzip des Modelllernens**. Priorität hat in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe die Einhaltung der Gesprächsregeln, um die Voraussetzungen für eine gelungene (klasseninterne) Gesprächskultur zu manifestieren. Die Anforderungen an die Kinder Höraktivitäten, wie oben beschrieben (nach BECKER- MROTZEK 2006) zu gestalten, zu reflektieren und einzuschätzen, was der Erzähler als angenehm und was als störend empfunden würde den Rahmen dieses Konzeptes sprengen. Die Schüler sollen den Lehrer als Vorbild wahrnehmen und seine Höraktivitäten als angenehm empfinden. Eine Übernahme dieser sensiblen nonverbalen Kommunikationsmittel wird von den Kindern nicht eingefordert.

Es wird allerdings sehr großer Wert gelegt auf das **verständnissichernde Nachfragen**, das im weiteren Sinne auch den Höraktivitäten zuzuordnen ist. Die spezifischen Nachfragen des Monitoring des Sprachverstehens (MSV) von REBER & SCHÖNAUER-SCHNEIDER (2009) lassen sich in eine Erzählinteraktion eins zu eins adaptieren.

## 2. Unterrichtskonzept

---

In einer Erzählinteraktion soll über das reine verständnissichernde Fragen hinaus gegangen werden. Auch Fragen, die eine **genauere, detailreichere Erklärung, eine ausführlichere und anschaulichere Beschreibung und das Beschreiben eines Gefühlszustandes** evozieren, sind zugelassen und unbedingt erwünscht. Mit diesen Fragen wird dem Anspruch der **entwicklungsfördernden Zuhörerunterstützung** Rechnung getragen. Das Kind lernt auf diese Art und Weise, seine **Geschichten aususchmücken und lebendiger zu gestalten.**

Daraus ergibt sich folgendes sprachliches Lernziel:

LZ 4: Die Schüler sollen ein angemessenes Frageverhalten entwickeln



### 2.2.2.4 Konzeptumsetzung

Aspekte und Lernziele des Bausteins Zuhören	Praktische Umsetzung
<b>Ein geeignetes Setting schaffen für eine zuhörerfreundliche Umgebung</b>	❖ <b>Erzählraum</b> gestalten (Kissen, Sofa, Vorhänge etc.)
<b>LZ 1:</b> Die Schüler sollen den Übergang von der Unterrichtskommunikation in die Erzählinteraktion bewusst wahrnehmen und mitgestalten.	❖ <b>Erzählkultur</b> etablieren: Erzählkreis, Erzählwerkstatt (CLAUSSEN 2006, 76 ff; 2009a, 11 f; 2009b)
	❖ Vereinbarte <b>Erzählzeit</b> und -dauer, sowie fester Platz im Stundenplan (Erzählstunden) (CLAUSSEN 2009b, 22)
	❖ <b>Würdigen</b> der Geschichten
	(CLAUSSEN 2006, 2009 a, b und LP GS Sprache 2001, Fachprofil Deutsch ‚Sprechen und Gespräch führen‘)

Tabelle 9: Baustein Zuhören 1

## 2. Unterrichtskonzept

---

- ❖ Erzählkultur etablieren – Übergang in die Erzählinteraktion wird gestaltet:

Im Stundenplan sind die **Erzählzeiten** fest verankert. Zu Beginn jeder Erzählzeit wird der Erzählraum gestaltet. Der besondere **Erzählort, in diesem Fall der Koffer** wird positioniert. Die **bunten Geschichtentücher**, die die Struktur der Geschichte (Geschichtenanfang (grün), Geschichtenmitte (rot), Geschichtenende (blau)) verdeutlichen, werden vor dem Erzählkoffer platziert. Anschließend werden die **entsprechenden WK und Symbolkarten** zugeordnet. Es wird ein **Halbkreis mit Stühlen** um den Erzählkoffer gebildet, das ist der **Erzählkreis**.



Abbildung 9: Schüler gestalten Übergang in die Erzählinteraktion



Abbildung 8: Spezifisch gestalteter Erzählraum

- 1. Video (Zuhören LZ 1)

### Setting:

Die Schüler gestalten den Übergang in die Erzählinteraktion: Die Schüler packen den Inhalt des Koffers (Geschichtentücher und SaKa) aus und wiederholen ‚gutes Erzählverhalten‘.

## 2. Unterrichtskonzept

---

### ❖ Würdigen der Geschichten



Abbildung 10: Bilderausstellung

#### **Auszug aus der 3.UE:**

L: „Du findest den richtigen Platz für deine Bilder auf den Tüchern“  
Sch ordnen ihre Bilder zu (Struktur der Geschichte ).

L: „Das sind aber schöne Bilder geworden. Wir machen eine Bilderausstellung. Du kommst leise raus und darfst dir die Bilder anschauen“.

Am Ende der Unterrichtsreihe bekommt jeder Schüler eine Urkunde.

Diese Abbildung kann aus urheberrechtlichen Gründen  
nicht dargestellt werden.

Zur Urkundenerstellung:  
<http://www.onlinewahn.de/generator/u-maker.htm>

Abbildung 11: Erzählerurkunde

## 2. Unterrichtskonzept

Aspekte und Lernziel des Bausteins Zuhören	Praktische Umsetzung
<b>Zuhören erleichtern mit Erzählfhilfen</b> (Konzentration und Aufmerksamkeit sichern)  <b>LZ 2:</b> Die Schüler sollen die Gesprächsregeln einhalten.  <b>LZ 3:</b> Die Schüler sollen ihr Zuhörerverhalten reflektieren können.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Gesprächsregeln</b> (siehe auch LP GS 2000 1/2.1.3) einhalten: Einführung einer Zuhörerliste (Token-System): gutes Zuhörerverhalten (melden, leise sein, zuhören, usw.) wird verstärkt und belohnt</li> <li>❖ Formulieren von <b>Höraufträgen</b> (LP GS Sprache 2001, Fachprofil Deutsch, ‚Sprechen und Gespräche führen‘) (siehe auch Intensivierung: Zusätzliche Möglichkeiten das Zuhören zu schulen)</li> <li>❖ <b>Metasprachliches Arbeiten:</b> Reflektieren des Zuhörerverhaltens</li> <li>❖ Besondere <b>Erzählorte</b> für Erzähler (Verdeutlichen der Rollenverteilung Erzähler- Zuhörer): Stuhl, Decke, Teppich, Sessel, Koffer (CLAUSSEN 2009a, 13 f)</li> <li>❖ <b>Ankündigungsbrett</b> für Geschichten: Erzählliste, Tafel o.ä. (CLAUSSEN 2009a, 19 f)</li> <li>❖ <b>Akustische Signale</b> am Geschichtenanfang und -ende (CLAUSSEN 2009a, 18 f)</li> </ul>

Tabelle 10: Baustein Zuhören 2

### ❖ Gesprächsregeln einhalten





	Ich bin ein guter Zuhörer, weil ich leise bin.
	Ich bin ein guter Zuhörer, weil ich gut zuhöre.
	Ich bin ein guter Zuhörer, weil ich mich leise melde und andere Kinder ausreden lasse.
	Ich bin ein guter Zuhörer, weil ich ruhig auf meinem Stuhl sitze.

Abbildung 12: Gesprächsregeln

## 2. Unterrichtskonzept

- ❖ Metasprachliches Arbeiten: Reflektieren des Zuhörerverhaltens anhand der Zuhörerliste
  - 2. Video (Zuhören LZ 3)

### Transkription:

L: „Ich war heute ein guter Zuhörer, weil...?“

Sch 1: „Weil ich gut zugehört hab.“

L: „Und weil du leise warst. Das hat mir besonders gut gefallen. Jetzt hör gut zu.“

*L zählt laut die Punkte, die der Sch gesammelt hat und lässt sie in das Glas fallen.*

*L ruft nächsten Sch auf: „Ich...“*

Sch 2: „Ich war ein guter Zuhörer, weil ich mich gemeldet habe.“

L: „Super, das hat mir sehr gut gefallen.

*L leise zu Sch 3 „Zählst du mit.“ Sch zählt Steine, die L ins Glas fallen lässt.*

L: „Prima, das nächste Kind..[...]. Ich war...?“

- ❖ Besonderer Erzählort für Erzähler



Abbildung 13: Besonderer Erzählort – Erzählkoffer

## 2. Unterrichtskonzept

### ❖ Erzählliste für Geschichten

Die Schüler tragen sich während der Woche in die **Erzählliste** ein und dürfen dann im **Erzählkreis** (auf dem Erzählkoffer) ihre Geschichten erzählen. Für die eigenen Geschichten wurde kein Kontext und keine Aufgabenstellung vorgegeben.

Ich will am ... erzählen!



Dein Name	Name deiner Geschichte

© Fehrerbach & Kutscher (2011)

Abbildung 14: Erzählliste

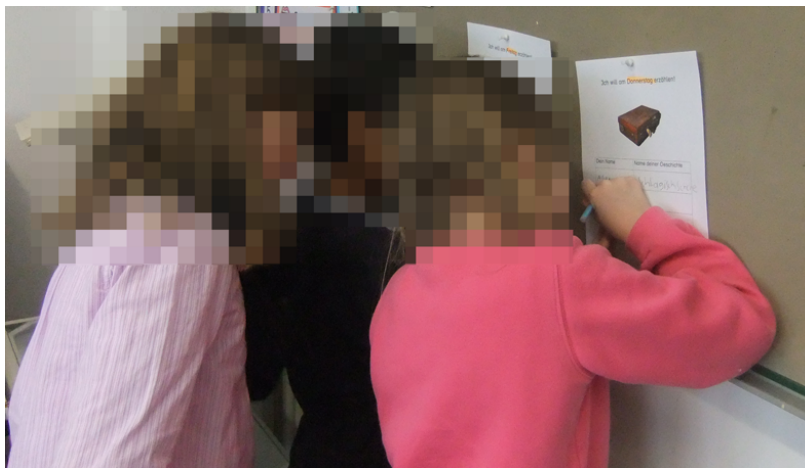


Abbildung 15: Schüler tragen sich in die Erzählliste ein

- 4. Video (Schülererzählung aus dem Erzählkreis eingetragen in die Erzählliste mit dem Namen „Eine Verletzung“)



## 2. Unterrichtskonzept

Aspekte und Lernziel des Bausteins Zuhören	Praktische Umsetzung
<b>Höraktivitäten schulen</b>  <b>(Würdigen einer Geschichte)</b>  <b>LZ : Die Schüler sollen ein angemessenes Frageverhalten entwickeln.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Frageverhalten der Zuhörer</b> schulen: vereinbartes Meldesystem, Signalkarten o.ä. (Claussen 2009a, 13 f)</li> <li>❖ <b>Vorbildverhalten</b> der Lehrkraft bei Schülererzählungen: <b>Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel</b> und emotionaler vgl. auch „Handpuppe als Zuhörermodell“ (Claussen 2009a, 21 f)</li> <li>❖ <b>Spezifisches Nachfragen</b> beispielhaft vorleben und positiv verstärken/ würdigen (Prinzip des MSV, Reber &amp; Schönauer- Schneider 2009) vgl. auch „Der Fragemeister“ (Huber &amp; Hagen 2006, 23)</li> <li>❖ Beispielhafte Fragen formulieren/ Satzmuster vorgeben, die zeigen, wie man angemessen nachfragen kann</li> </ul>

Tabelle 11: Baustein Zuhören 3

### ❖ Frageverhalten der Zuhörer schulen:

Zuhörer (Schülerin 1) meldet sich mit der rechten Hand und zeigt mit der linken Hand, dass sie dem Erzähler (Schülerin 2) eine Frage stellen möchte.



Tabelle 12: Spezifisches Frageverhalten im Erzählkreis

Inhaltlich können gemeinsam Fragen metasprachlich erarbeitet werden, um ein angemessenes Frageverhalten zu entwickeln:

L: „Was kannst du fragen, wenn du etwas nicht verstehst?“

„Kannst du es bitte langsamer/ lauter/ noch einmal sagen?“

## 2. Unterrichtskonzept

L: „Was kannst du fragen, wenn du etwas genauer erfahren möchtest?“

„Kannst du das bitte **genauer erklären**, ich kann mir das nicht vorstellen.“

„Kannst du das bitte **genauer erzählen**, ich möchte mehr darüber erfahren.“

- 5. Video (Zuhören LZ 4 und Erzählerverhalten LZ 4 ‚Angemessenes Eingehen des Erzählers auf die Fragen der Zuhörer‘)

### **Setting: Sch erzählt Geschichte im Erzählkreis (zu Beginn der 5. UE)**

*Sch 1 liest von der Erzählerliste den Schülernamen und den Namen der Geschichte vor.*

Sch 2: Die Mama hat mal einen Apfelkuchen gemacht und der Papa hat ihn, ganz allein ohne mich und die Mama, aufgeputzt.

L: Hat er Ärger gekriegt? Und dann?

Sch 2: Der wär eigentlich für uns und die Oma und den Opa gewesen.

L: Und wie habt ihr das dann gelöst? Weil Oma und Opa sind ja dann gekommen?

Sch 2: Dann war kein Kuchen mehr da.

### **Sch 2 ruft Sch 1 auf**

Sch 1: **Wie hast du des gewusst, dass der alleine gegessen hat? Hast du des gesehen, dass er alles alleine gegessen hat?**

Sch 2: **Nein. Die Mama und ich waren oben. Der Papa ist immer unten und hat gelesen in der Küche und hat sich die Kuchen angeschaut und hat immer wieder nachgeschleckt.**

### **Sch 2 ruft Sch 3 auf**

Sch 3: **Dann hast du deinen Papa geschimpft?**

Sch 2: **Nein. Die Mama hat den Papa geschimpft.**

### **Sch 2 ruft Sch 4 auf**

Sch 4: Wie hat er so schnell den Kuchen aufgegessen? Hat dein Papa des gesehen oder hat er wo anders hingeschaut?

Sch 2: Ne. Die Oma und der Opa sind Nachmittag gekommen und der Papa hat ihn Mittag aufgeputzt. Als Mittagessen. Dann hat er Ärger gekriegt.

[...]

### **Sch 2 ruft Sch 3 auf**

Sch 3: **Habt ihr dann einen neuen Kuchen gemacht?**

Sch 2: **Ne. Dann hat die Mama was Süßes auf den Tisch gestellt.**

L 1: Das war aber eine gute Idee von der Mama.

L 2: Da habt ihr euer Problem gut gelöst.



Aspekte und Lernziel des Bausteins Zuhören	Praktische Umsetzung
<b>Intensivierung:</b> <b>Zusätzliche Möglichkeiten das Zuhören zu schulen</b> (Förderung der Konzentration beim Zuhören) <b>Zielformulierung:</b> Die Schüler sollen aufmerksam zuhören und sich auditiv dargebotene Informationen merken können.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Einer <b>Lehrererzählung lauschen</b> können (LP GS 2000, 1/2.1.1)</li> <li>❖ <b>Konzentrationsspiele und -übungen:</b> Kofferpacken, Fantasiereisen, Rätsel, Bewegungsgeschichten (auch in anderen Sprachen), Geräuschgeschichten (z. B. aus dem Verkehr); Hörbilder, Hörspaziergang (LP GS 2000, 1/2.1.1)</li> <li>❖ <b>Lausch- und Geräuschspiele</b> (SKOPP 2005, KÜSPERT &amp; SCHNEIDER 2003)</li> <li>❖ <b>Reihum- Geschichten und Geschichten zum gemeinsamen Weiterentwickeln</b> (vgl. „Geschichtenzirkel“, „Sternengeschichten“, „Geschichtenstaffel“ (HUBER &amp; HAGEN 2006, 21 f))</li> </ul>

Tabelle 13: Baustein Zuhören 4

### 2.2.3 Baustein 2: Erzählerverhalten (Fehrenbach)

Der Baustein ‚Erzählerverhalten‘ fördert die mündliche Erzählfähigkeit im engeren Sinne. Zusammen mit dem Baustein ‚Zuhören‘ hat der Baustein ‚Erzählerverhalten‘ die Etablierung einer Gesprächskultur zum übergordneten Ziel.

#### 2.2.3.1 Grundlagen des Bausteins

Für die Konzeption des Bausteins ‚Erzählerverhalten‘ werden unterschiedliche Quellen einbezogen. Im Folgenden sollen nun die Aspekte der verschiedenen Ansätze dargestellt werden.

Zunächst einmal verdeutlicht der **bayerische Grundschullehrplan** (2000) und der **Lehrplan mit dem Förderschwerpunkt Sprache** (2001) sehr anschaulich im Fachprofil Deutsch mit dem Themenkomplex ‚Sprechen und Gespräche führen‘ (1/2.1), welche Anforderungen speziell an die Schüler der ersten und zweiten Jahrgangsstufe gestellt werden.

Ein Erzähler soll sich **deutlich, klar, verständlich und ausdrucksstark in einer Klassengemeinschaft äußern** können. Der bewusste Stimmeinsatz soll erprobt und geübt werden. (1/2.1.5 Verständlich und ausdrucksvoll sprechen). „Der Schwerpunkt der Spracharbeit liegt auf der Verständlichkeit des geäußerten Inhalts.“ (LP GS Sprache 2001 Fachprofil Deutsch, Sprechen und Gespräche führen).

**Nonverbale Kommunikationsmittel**, wie Gestik, Mimik, Körperhaltung und andere nicht- sprachliche Zeichen sind gleichermaßen zu beachten (1/2.1.1 Einander erzählen und einander zuhören und 1/2.1.3 Miteinander sprechen und miteinander umgehen).

Vor allem der **Blickkontakt und das Einhalten einfacher Gesprächsregeln** spielt eine entscheidende Rolle für eine gelungene Interaktion im Klassenverband. (1/2.1.3 Miteinander sprechen und miteinander umgehen).

Des Weiteren wird in diesem Baustein Bezug auf das **Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996)** genommen. Das **Prinzip des primären Sprechers** (Wald 1978) bezieht sich auf die besonderen Rechte des Erzählers innerhalb einer narrativen Diskurseinheit (siehe Kapitel 1.3.2.2).

## 2. Unterrichtskonzept

Das schließt jedoch keine Unterbrechungen der Geschichte durch die Zuhörer aus. Mögliche Störungen können beispielsweise auf Grund von **Verständnisproblemen** auftreten. In diesem Fall ist es **Aufgabe des Erzählers angemessen auf die Bedürfnisse der Zuhörer einzugehen** und anschließend mit seiner Erzählung fortzufahren (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996).

Damit dies gelingt, müssen kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten vorhanden sein, die das Durchführen von **Reparaturen und Klärungsversuchen** (siehe Kapitel 1.1.3) ermöglichen. Nach **DOHMEN (2009)** existieren vier verschiedene Formen von Reparaturtypen:

1. die **selbstinitiierte Selbstreparatur**, d.h. der Sprecher initiiert die Reparatur und führt sie auch selbst aus,
2. die **selbstinitiierte Fremdreparatur**, d.h. der Sprecher erbittet die Reparatur vom Hörer, der sie anschließend ausführt
3. die **fremdinitiierte Selbstreparatur**, d.h. der Hörer bittet den Sprecher eine Reparatur vorzunehmen, was dieser auch tut und
4. die **fremdinitiierte Fremdreparatur**, d.h. der Hörer initiiert eine Reparatur, die er im Anschluss auch selbst ausführt.

(DOHMEN 2009, 7)

Voraussetzung dafür ist zunächst die **Erkenntnis, dass ein Problem vorliegt**: Die Zuhörer können ihr Unverständnis verbal äußern, aber auch durch ihre Mimik und Gestik zum Ausdruck bringen. Des Weiteren muss der Erzähler begreifen, **was die Ursache des Problems ist und wie er diese beheben kann**. Anschließend muss der Erzähler feststellen, ob seine **Reparatur erfolgreich** war (DOHMEN 2009).

Entscheidend ist dabei, **wie der Erzähler auf Nachfragen der Zuhörer reagiert**: Gibt der Erzähler enttäuscht auf/ ist er wütend, wiederholt er immer wieder die selbe Äußerung/ verändert er die Art und Weise, wie etwas gesagt wird/ versucht er einen anderen Weg zu finden um sich verständlich auszudrücken beispielsweise durch Gesten und Umschreibungen (siehe Anhang digital Pragmatisches Profil Frage 22- 23).

## 2. Unterrichtskonzept

---

Ein weiterer Aspekt des Bausteins ‚Erzählerverhalten‘ bezieht sich auf die Ideen und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis von **CLAUSSEN**. Um kompetent und sicher erzählen zu können, dürfen die Kinder **Hilfsmittel verwenden**, die das freie, mündliche Erzählen vor anderen erleichtern (CLAUSSEN 2006). Hilfsmittel können Sprech- oder Spickzettel sein, Gegenstände, Bilder oder andere Dokumentationsformen, die die Geschichte auf irgendeine Art und Weise fixiert. Erwachsene Erzähler greifen genauso auf Erinnerungshilfen zurück und die „[...]offene Nutzung von Hilfsmitteln kann und sollte für die Kinder zum Lernmodell werden. Sie ahmen nach und nutzen gleiche oder ähnliche Hilfsmittel bzw. Methoden.“ (CLAUSSEN 2006, 124). **Es bedarf in dem Zusammenhang also der Aneignung von Strategien, um diese Erzählfhilfen richtig einzusetzen** (den Text vor dem Erzählen lesen, die Bilder während des Erzählens vor sich liegen haben, die Bilder in der entsprechenden Reihenfolge aufdecken etc.). Ein weiterer Grund für das Finden geeigneter Dokumentationsformen, ist die ‚Haltbarkeit‘ von Geschichten. Die Geschichte kann ‚aufgehoben‘ und wiedererzählt werden. Neben der Merkhilfe zum Erzählen und der „Konservierungsfunktion“ haben Dokumentationsformen eine Funktion für die Förderung, da sie beispielsweise die Struktur einer Geschichte deutlich werden lassen (SCHRÖDER 2010b, 2) und somit der metasprachlichen Bearbeitung zur Verfügung stehen.

### 2.2.3.2 Begründung des Bausteins

Der Baustein ‚Erzählerverhalten‘ ist für ein Förderkonzept der mündlichen Erzählfähigkeit von grundlegender Bedeutung, diese Behauptung **belegen auch die Lehrplaninhalte** der ersten und zweiten Jahrgangsstufe (siehe Kapitel 2.2.3.1) **Die Fähigkeit vor anderen zu sprechen** wird nicht als selbstverständlich angesehen. „Sie [Anm.: die Schüler] müssen sich mit ihren individuellen sprachlichen Fähigkeiten ernst genommen fühlen, damit sich kein Störungsbewusstsein entwickelt oder verfestigt. Deshalb werden sie **bereits im Anfangsunterricht zu sprachlichem Handeln angeregt und ermutigt.**“ (LP GS Sprache 2001 Fachprofil Deutsch ‚Sprechen und Gespräche führen‘). Es gehört **Mut** dazu, vor einer Klassengemeinschaft eine Geschichte zu erzählen. Um die **Sprechfreude, Motivation und das Selbstbewusstsein** des Kindes zu fördern, sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass sich ein Kind **verständlich gegenüber seinen Klassenkameraden äußern kann.**

## 2. Unterrichtskonzept

---

Deshalb sind das **Erproben der eigenen Stimme und die Selbstwahrnehmung** zentrale Aspekte für die mündliche Erzählförderung. Kinder, die beispielsweise von einer Sprachstörung betroffen sind und deren Verständlichkeit dadurch eingeschränkt ist, sollten frei entscheiden dürfen bzw. sollte je nach Störungsbewusstsein individuell abgewogen werden, ob die Kinder der Anforderung gewachsen sind, vor der Klasse zu sprechen. Es muss differenziert beurteilt werden, um welches sprachliche Phänomen es sich handelt. Das kommunikativ-pragmatische Handeln ist beispielsweise von einem Schetismus nicht betroffen, ebenso wenig lassen sich Wortfindungsstörungen als schwerwiegende Störung für eine Interaktion nennen. Eine Kombination aus mehreren Problemen auf den unterschiedlichen Sprachebenen könnten wiederum Einfluss nehmen auf die Verständlichkeit. Die Kinder sollen beim Erzählen ihre **Selbstwirksamkeit erfahren** und merken, dass andere ihnen gerne zuhören, wenn sie sie an ihren persönlichen Erlebnissen teilhaben lassen. Deshalb ist es wichtig, dass sich Kinder durch verständliches und ausdrucksstarkes Sprechen die **Aufmerksamkeit ihrer Mitschüler sichern** können. Auf dem verständlichen Erzählen soll mit Hinblick auf Motivation, Sprechfreude und Selbstbewusstsein der Schwerpunkt des Bausteins ‚Erzählverhalten‘ liegen.

Einen weiteren Bestandteil für den Baustein ‚Erzählverhalten‘, liefert erneut **der Grundschullehrplan (2000)**. Im Zusammenhang mit den Gesprächsregeln wird die Fähigkeit genannt, Blickkontakt aufzunehmen. Daraus werden für das Konzept wichtige Aspekte abgeleitet. Diese basale Fähigkeit **Blickkontakt aufzunehmen und zu halten**, entwickelt sich bereits im Säuglingsalter (siehe Kapitel 1.1.3) und ist für das Gelingen einer Interaktion von grundlegender Bedeutung. Mit dem Blickkontakt einher geht eine **angemessene Körperhaltung und eine Antlitzgerichtetheit**. Nur so ist es möglich, sich die **Aufmerksamkeit der Zuhörer langfristig zu sichern**.

Die **Aspekte des Sprecherwechsels aus dem Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996)** sind eng verknüpft mit dem Baustein ‚Zuhören‘. Bedingung für das Gelingen einer Erzählinteraktion in einer Gruppe, ist die Einhaltung einfacher Gesprächsregeln (siehe Kapitel 2.2.2.3 Baustein Zuhören LZ 2 ‚Einhalten von Gesprächsregeln‘). Der Erzähler muss sich genauso wie die Zuhörer an die Regeln des Sprecherwechsels halten können.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Aus dem besonderen Recht des primären Sprechers ergibt sich für den Erzähler gleichzeitig die Verantwortung, das Gespräch in Gang zu halten. Obwohl er in einer narrativen Diskurseinheit besondere Privilegien genießt, muss der Erzähler sein Verhalten den Bedürfnissen des Zuhörers anpassen können und auf Verständnisprobleme angemessen reagieren können.

Um auf das **entwicklungsfördernde Vorgehen** dieses Konzepts Bezug zu nehmen, sei auf die **Entwicklung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten** hingewiesen (DOHMEN 2009): Im Alter von sieben bis acht Jahren können die Kinder erkennen, dass die Ursache für ein Verständnisproblem des Zuhörers beim Sprecher selbst liegen kann. Im gleichen Alter ist es ihnen möglich, den konkreten Anlass für ein Problem zu identifizieren und die passende Reparaturmaßnahme durchzuführen. **Der Erwerb dieser Fähigkeiten findet also gerade in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe statt** und soll deshalb unbedingt in das Konzept aufgenommen werden.

Ferner soll die **Verwendung von Hilfsmitteln** Bestandteil dieses Bausteins sein. Die Berechtigung für deren Aufnahme ergibt sich ebenfalls aus dem Argument der **Förderung auf der Zone der nächsten Entwicklung**. Die Hilfsmittel tragen dazu bei, **individuell** auf die Fähigkeiten der kindlichen Erzähler einzugehen und zu **differenzieren**. Je nach Entwicklungsniveau des Schülers sind die Hilfsmittel mehr oder weniger umfangreich.

### 2.2.3.3 Adaption der Bausteininhalte

Für die konkrete Umsetzung in die Erzählpraxis wurden Schwerpunkte gewählt. Um zunächst **Bezug auf die Lehrplanziele** zu nehmen, muss hinzugefügt werden, dass in Klassen, die eine hohe Schülerschaft mit Sprachauffälligkeiten haben, andere Prioritäten als das ausdrucksstarke Sprechen, in den Vordergrund rücken. Der **Fokus** soll vielmehr **auf verständlichem Sprechen** liegen.

Da der Schwerpunkt der gesamten Fördereinheit dem Anspruch der Vermittlung von Sprechfreude gerecht werden möchte, ist es wichtig das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken und ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Eine verständliche Ausdrucksweise ist Voraussetzung, um beim Erzählen vor der Klasse bestehen zu können.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Je nach individuellen Fähigkeiten der Schüler und der Klassensituation können Aspekte zur Verbesserung des ausdrucksstarken Sprechens in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe enthalten sein (siehe LP GS 2000, 1/2.5). Aus den Inhalten des Lehrplans und der Berücksichtigung des sprachheilpädagogischen Hintergrunds ergibt sich folgendes sprachliches Lernziel für das Konzept:

LZ 1: Der Erzähler soll sich durch deutliches, langsames und lautes Sprechen verständlich ausdrücken können.

Um die Berechtigung für ein weiteres elementares Lernziel zu liefern, soll an dieser Stelle auf den **Namen des Bausteins ‚Erzählerverhalten‘** Bezug genommen werden. Wie das Wort schon sagt, soll bei diesem Baustein das **‚Verhalten‘ des ‚Erzählers‘** im Vordergrund stehen. Dazu wird **Blickkontakt und Anlizgerichtetheit, sowie eine angemessene Körperhaltung** gezählt. Die Bezeichnung schließt gleichermaßen die anderen Aspekte des Bausteins mit ein (siehe Aspekt ‚Angemessenes Eingehen auf die Bedürfnisse der Zuhörer‘, welcher die Art und Weise meint, wie ein Erzähler auf die Bedürfnisse der Zuhörer eingeht/ Verhalten gegenüber den Zuhörern). Mit dem Herstellen eines Blickkontakts sichert der Zuhörer dem Erzähler seine Aufmerksamkeit zu. Jedes Kind sollte als Sprecher in die Runde schauen und zu allen Kinder sprechen, nicht nur zum Lehrer. Zu den Merkmalen einer angemessenen Körperhaltung gehört das ruhige Sitzen (siehe auch Gesprächsregeln Baustein ‚Zuhören‘). Um sich die Aufmerksamkeit seiner Zuhörer zu sichern, ist es Aufgabe des Erzählers eine Situation zu schaffen, in der sich die Zuhörer auf die Geschichte konzentrieren können und nicht durch Ablenker gestört werden. Der bewusste Einsatz von Mimik und Gestik ist nicht damit zu verwechseln. Gemeint ist lediglich, dass die Schüler ihre Hände und Füße während des Erzählens bewusst einsetzen bzw. eben nicht einsetzen, um das Publikum dadurch nicht zu irritieren. Folgende Lernziele resultieren daraus:

LZ 2: Der Erzähler soll eine angemessene, ruhige Sitzhaltung beim Erzählen einnehmen.

LZ 3: Der Erzähler soll Blickkontakt zu seinen Zuhörern aufbauen und halten können.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Von Bedeutung für den Baustein ‚Erzählverhalten‘ ist zudem die **Einhaltung von Gesprächsregeln** (v.a. andere Kinder ausreden lassen) und die Einsicht des Erzählers in seine Aufgabe, das Gespräch während der **narrativen Diskurseinheit in Gang zu halten**. Dies beinhaltet das Durchführen von **Reparaturmaßnahmen**. Es erfolgt eine **Einschränkung bezüglich der unterschiedlichen Arten von Reparaturtypen**. Die ‚fremdinitiierte Selbstreparatur‘, bei der der Hörer den Sprecher bittet eine Reparatur durchzuführen, erscheint **auf Grund ihrer Auftretenshäufigkeit am relevantesten für die Etablierung einer Gesprächskultur**.

Daraus resultiert folgendes sprachliches Lernziel:

LZ 4: Der Erzähler soll auf verständnissichernde und relevante Fragen seiner Zuhörer angemessen eingehen können und im Anschluss sein Recht des primären Sprechers wieder für sich beanspruchen können.

Dieses Lernziel ist eng verknüpft mit dem Lernziel „Die Schüler sollen ein angemessenes Frageverhalten entwickeln.“ (LZ 4) aus dem Baustein ‚Zuhören‘.

Das Durchführen eines anderen Reparaturtyps, der ‚selbstinitiierten Selbstreparatur‘ beispielsweise würde voraussetzen, dass der Erzähler selbstständig erkennt, wenn die Zuhörer ihn nicht verstanden haben. Einige Schüler besitzen bestimmt die Kompetenz auf nonverbale Kommunikationsmittel ihres Publikums zu reagieren und dessen Mimik (zum Beispiel fragender Gesichtsausdruck) richtig zu interpretieren. Das Nichtverstehen der Zuhörerschaft kann sich allerdings auch durch Unaufmerksamkeit und Fremdbeschäftigung äußern. Diese Merkmale treten allerdings nicht nur in Erzählinteraktionen auf und erschweren deshalb die Bezugnahme auf die Ursache. Wieder gilt der Grundsatz, dass jedes Kind individuell auf der Zone seiner nächsten Entwicklungsstufe gefördert werden soll.

Mit der Fähigkeit, Reparaturen durchzuführen, geht die Kompetenz einher, **angemessen auf die Bedürfnisse des Zuhörers zu reagieren**. Diese ist wichtig für das **Erkennen einer geeigneten Erzählsituation**. Der Erzähler muss einschätzen können, wann die Zuhörer ihm ihre Aufmerksamkeit widmen können und solange abwarten bzw. das Erzählen unterbrechen.



## 2. Unterrichtskonzept

---

Diese komplexe Anforderung lässt sich durch das Aufstellen von Regeln in einem bestimmten Unterrichtsetting, beispielsweise dem Erzählkreis für die Schüler transparenter gestalten. Diese Regeln können z.B. exemplarisch beschreiben, wann der Erzähler anfangen kann zu erzählen (inhaltlich parallel zu den Merkmalen ‚guten Zuhörerverhaltens‘):

„Der Erzähler wartet, bis alle Zuhörer ruhig auf ihrem Platz sitzen.“

„Der Erzähler wartet, bis ihn alle Zuhörer anschauen.“

„Der Erzähler wartet bis alle Zuhörer leise sind.“

Es lässt sich folgendes Lernziel formulieren:

LZ 5: Der Erzähler soll eine angemessene Erzählsituation erkennen.

Abschließend wird der **Einsatz von Erzählfhilfen** aufgegriffen. Für das Erzählen eines Erlebnisses aus dem Alltag, das den Schüler selbst widerfahren ist, ist der Einsatz von Erzählfhilfen weniger relevant (Bsp.: keine Erzählfhilfen im Erzählkreis). Im Normalfall können sich die Kinder an solch ein Ereignis gut erinnern, da sie dieses ‚live‘ erlebt haben. Für das Erzählen oder Wiedergeben von gemeinsam erfundenen oder schrittweise entwickelten Geschichten (beispielsweise über einen längeren Zeitraum), ist das Verwenden von Erzählfhilfen sinnvoll. Das Erzählen einer bestimmten Geschichte kann mit diesen Erinnerungshilfen auch geübt werden. Der Umgang mit unterschiedlichen Hilfsmitteln oder Methoden muss gleichermaßen erprobt werden. Damit diese Erzählfhilfen für den Sprecher auch einen Nutzen haben, ergibt sich folgendes Lernziel:

LZ 6: Der Erzähler soll Erzählfhilfen sinnvoll verwenden können.

### 2.2.3.4 Konzeptumsetzung

Aspekte und Lernziele des Bausteins Erzählerverhalten	Praktische Umsetzung
<b>Verständliches Sprechen</b>	❖ <b>Klares deutliches Sprechen:</b> Sprechspiele, z.B. Chor- und Kanonsprechen, Reimen (z.B. KÜSPERT & SCHNEIDER 2003)
<b>LZ 1: Der Erzähler soll sich durch deutliches, langsames und lautes Sprechen verständlich ausdrücken können.</b>	❖ <b>Trainieren der Artikulation:</b> Lippen- und Zungenübungen; Kinderverse, Abzählreime und Zungenbrecher sprechen und singen; Flüsterübungen; Wörter aus anderen Sprachen nachsprechen (LP GS 2000, 1/2.1.5)  ❖ <b>Erinnerungshilfen gestalten/ Vorsätze formulieren</b> (Tafelbild)

Tabelle 14: Baustein Erzählerverhalten 1

- ❖ Vorsätze formulieren an der Tafel

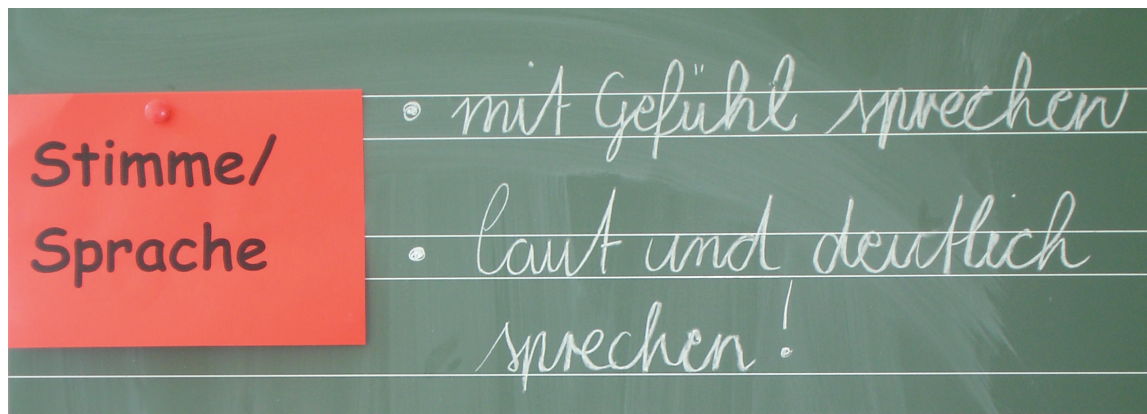


Abbildung 16: Tafelbild

Aspekte und Lernziele des Bausteins Erzählerverhalten	Praktische Umsetzung
<b>Ausdrucksstarkes Sprechen erproben</b>	❖ Sprechverse mit Bodypercussion; Rap mit Bewegungen, Geh- und Bewegungsübungen die Personen und Situationen charakterisieren (alte schimpfende Frau, fröhliches Schulkind,...) Theaterpädagogische Spiele (MÜLLER 2003)
<b>(Prosodie, Intonation, Lautstärke und Tempo variieren)</b>	❖ Reimspiele (siehe z.B. KÜSPERT & SCHNEIDER 2003)
<b>LZ 0<sup>20</sup>: Der Erzähler soll ausdrucksvoll sprechen.</b>	❖ <b>Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme erproben:</b> laut - leise, schnell - langsam sprechen; Nachahmungsspiele mit der Stimme; <b>unterschiedliche Gefühle stimmlich zum Ausdruck bringen</b> (LP GS 2000, 1/2.1.5)
	❖ <b>Die Lautwahrnehmung verfeinern</b> (lautmalerische Wörter sprechen und erfinden, Geheimsprachen erfinden, Sprachspiele auf phonetischer Ebene (z. B. Lautgedichte, konkrete Klanggedichte, lautmalerische Texte (LP GS 2000, 1/2.1.5)
	❖ <b>Exkurs:</b> Kompetentes Erzählen für den Lehrer „Pflege und Entwicklung der Stimme“ (CLAUSEN 2006, 125) und „Exkurs Stimmhygiene“ (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 46)

Tabelle 15: Baustein Erzählerverhalten 2

<sup>20</sup> Lernziele, die mit einer Null gekennzeichnet sind, wurden in der Praxis nicht umgesetzt. Es existieren keine Praxisbeispiele. Siehe auch folgende Bausteine.

Aspekte und Lernziele des Bausteins Erzählerverhalten	Praktische Umsetzung
<p><b>Gutes Erzählerverhalten</b></p> <p><b>LZ 2: Der Erzähler soll eine angemessene, ruhige Sitzhaltung beim Erzählen einnehmen.</b></p> <p><b>LZ 3: Der Erzähler soll Blickkontakt zu seinen Zuhörern aufbauen und halten können.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Metasprachliche Erarbeitung:</b> Lehrer oder eingeweihter/ instruierter Schüler demonstriert während dem Erzählen Merkmale schlechten Erzählerverhaltens (<i>im Zimmer herumschauen, auf dem Stuhl hin- und herrutschen, mit den Händen beispielsweise am Koffer spielen, mit den Füßen zapeln, mit der Hand vor dem Mund sprechen/ zu leise sprechen</i>)</li> <li>❖ <b>Einführung von Piktogrammen/ Symbolkarten:</b> (Mund= laut und deutlich sprechen; Augen= Blickkontakt; Hände und Füße= still halten)</li> <li>❖ <b>Formulieren von Merksätzen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>„Ein guter Erzähler spricht laut und deutlich.“</li> <li>„Ein guter Erzähler schaut mich an.“</li> <li>„Ein guter Erzähler sitzt ruhig.“</li> </ul> </li> <li>❖ <b>Reflexion des eigenen Erzählerverhaltens</b> mit Hilfe einer Videoanalyse (siehe auch HUBER &amp; HAGEN 2006, 24)</li> </ul>

Tabelle 16: Baustein Erzählerverhalten 3

## 2. Unterrichtskonzept




### ➤ 6. Video ( Erzählerverhalten LZ 1, 2, 3)

Setting: Einführung ‚guten Erzählerverhaltens‘ (Auszug aus der 7. UE) Transkription bis	
Zielangabe	Grobziel: Die Schüler sollen gutes Erzählerverhalten erkennen. L 1: „Du weißt, wann du ein guter Zuhörer bist. Heute will ich von dir wissen: Wann bist du ein guter Erzähler.“
Erarbeitung  LZ 1, LZ 2, LZ 3	L 1: Bestimmt hast du eine Idee, was ein guter Erzähler können muss. L unterstützt Sch durch Vorgabe des Satzmusters (WK zur Visualisierung): „Ein guter Erzähler...“ L 1 sammelt Schüleräußerungen. L 2: „Ich möchte dir eine Geschichte erzählen. Pass gut auf. Bin ich ein guter Erzähler?“ L erzählt Geschichte und missachtet gutes Erzählverhalten bezgl. Blickkontakt, Gestik/ Mimik, Stimme: auf dem Koffer rumrutschen, an den Schnallen des Koffers spielen; rückwärts auf dem Koffer sitzen, zu leise sprechen/ mit Hand vor dem Mund sprechen Stummer Impuls: L 1 zeigt auf WK „Ein guter Erzähler...“ (fragende Geste) L 1 sammelt SchÄ (bis hierhin transkribiertes Videobeispiel) Bei Bedarf demonstriert L 1 bestimmte Aspekte schlechten Erzählerverhalten noch einmal, z.B. im Zimmer herumschauen statt Blickkontakt halten Bei bestimmten SchÄ werden die entsprechenden Piktogramme (BK Augen, Hände und Füße) und die zugehörigen Satzstreifen in den Kreis gelegt <u>schaut mich an.</u> <u>sitzt ruhig.</u> <u>spricht laut und deutlich.</u> L 1 „Bestimmt kannst du besser erzählen!“ Sch darf gutes Erzählerverhalten demonstrieren (laut und deutlich sprechen, Blickkontakt halten, ruhig sitzen)
Teilsicherung	

Tabelle 17: Auszug aus 7.UE mit Videotranskript

## 2. Unterrichtskonzept

- ❖ Einführung von Symbolkarten (Piktogramme: Füße, Hände, Augen, Mund) und Formulieren von Merksätzen:

	Ein guter Erzähler spricht laut und deutlich.
	Ein guter Erzähler schaut mich an.
	Ein guter Erzähler sitzt ruhig.
	Ein guter Erzähler _____ _____ _____

Schüler dürfen  
eigenes Beispiel /  
individuelles Ziel  
hinzufügen

Abbildung 17: Guter Erzähler

- ❖ Reflexion des eigenen Erzählerverhaltens mit Hilfe einer Videoanalyse (Auszug aus der 7. UE)



Abbildung 18: Reflexion des eigenen Erzählerverhaltens mit Hilfe einer Videoanalyse (7. UE)

In Kleingruppen werden die Filme der Schüler angeschaut (Geschichte und Erzählerverhalten durften vor der Aufnahme geübt werden): Für die Videoanalyse bekommen die Schüler unterschiedliche Beobachtungsaufträge:  
L: „Schau gut zu. Was macht... mit den ...“  
(Geste auf Symbolkarten)  
Anschließend Feedback: „Du bist ein guter Erzähler, weil...“ und Verbesserungsvorschlag: „Du bist ein guter Erzähler, wenn du...“  
Jeder Sch bekommt ein kleines Kärtchen mit persönlichem Schwerpunktziel/ sucht sich selbst eine BK aus.

## 2. Unterrichtskonzept

---

### ➤ 7. Video (Erzählerverhalten LZ 1, 2, 3)

#### **Setting: Reflexion des eigenen Erzählerverhaltens (Auszug aus der 7.UE)**

Nachdem die Sch in der Kleingruppe gemeinsam ihre Filme angeschaut haben, reflektiert die L gemeinsam mit den Sch ihr Erzählerverhalten. Anschließend bekommt jeder Sch ein Kärtchen mit einem Piktogramm. Das entsprechende Kärtchen soll den Sch helfen ihr Ziel zu formulieren. Zum Beispiel Piktogramm ‚Augen‘ als Symbol für den Blickkontakt: „Ich bin ein guter Erzähler, wenn ich meine Zuhörer anschaue.“

#### **Transkription:**

*L hält Piktogramm ‚Füße‘ hoch*

L: Die D. ist ein guter Erzähler, weil...

Sch 1: Weil ihre Füße, so ähm, still gestanden sind.

L: Genau.

*L hält Piktogramm ‚Hände‘ hoch*

L: Die D. ist ein guter Erzähler, weil...

Sch 2: Weil sie nicht mit den Händen gewackelt hat.

L: Genau. Hast du eine Idee, woran die D. etwas denken muss.

Sch 3: Mit den Augen. *(Zwischenruf)*

*L hält Piktogramm ‚Augen‘ hoch.*

L: D., wenn du eine Geschichte erzählst, ist es ganz wichtig, dass du deine Zuhörer anschaust.

Welche Karte bekommst du, D.? [...]

Sch D: Brille brauch ich.

L: Du brauchst keine Brille, D. Was ist wichtig? Es ist wichtig, dass ich meine Zuhörer...

Sch D.: anschaue.

L: Genau.

### ➤ 4. Video (Erzählerverhalten LZ 1, 2, 3)

#### **Setting Erzählkreis: Schüler erzählt seine Geschichte von einer Verletzung.**

Anschließend deutet L auf Piktogramme ‚Füße, Hände, Augen, Mund‘ und SaKa „Ein guter Erzähler...“ am Boden.

#### **Transkription:**

Sch 1: Der E. hat nicht mit den Füßen gewackelt.

Sch 2: Der hat zu uns geschaut.

Aspekte und Lernziele des Bausteins Erzählerverhalten	Praktische Umsetzung
<b>LZ 4: Der Erzähler soll auf verständnissichernde und relevante Fragen seiner Zuhörer angemessen eingehen können</b> und im Anschluss sein Recht des primären Sprechers wieder für sich beanspruchen können.	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Gesprächsregeln einhalten</li><li>❖ Nachfragen der Zuhörer zulassen und beantworten (Verbindung zum Baustein Zuhören): etwas genauer erklären/ erzählen; Wortbedeutungen klären; lauter/ deutlicher sprechen</li><li>❖ Andere Möglichkeiten kennen lernen eine Reparatur durchzuführen: etwas umschreiben; nachspielen; andere Kinder um Hilfe bitten/ etwas erklären lassen</li><li>❖ Rederecht nach einer Unterbrechung wieder für sich beanspruchen</li></ul>
<b>LZ 5: Der Erzähler soll eine angemessene Erzählsituation erkennen.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Bestimmtes Verhalten vereinbaren: die Zuhörer sind bereit deiner Geschichte zuzuhören, wenn sie still sitzen/ leise sind/ dich anschauen</li></ul>

Tabelle 18: Baustein Erzählerverhalten 4



## 2. Unterrichtskonzept

---

- ❖ Nachfragen der Zuhörer zulassen und beantworten **und**
- ❖ Andere Möglichkeiten kennen lernen eine Reparatur durchzuführen (nachspielen bzw. Fremdreparatur)

### Auszug aus dem Erzählkreis (Erzählverhalten LZ 4)

(Beispiel für eine Zuhörerunterstützung der Schüler, siehe Baustein Zuhören LZ 4):

Sch 1: Also am letzten Samstag hab ich ein Fußballspiel gehabt. Und dann hab ich..., dann hat jemand mich gefault. Dann hab ich meinen Fuß weh getan. Dann hab..., dann..., dann ham wir..., ist mein Papa auf das Spiel gegangen und hat mich weggetragen. Und dann..., und dann..., und dann musst ist ich zu Arzt, wo kann man auf die Fuß gucken, was da drinnen ist. Und...

L: Der Arzt hat dich geröntgt. Weißt du was röntgen ist?

Sch 2: Röntgen ist, wenn man sich so auf ne Matte legt und dann hat man ne Schürze und dann... und dann muss man sich ganz still halten und dann und dann kann man ein Röntgenbild machen.

L: Und dann sieht man auf dem Bild...?

Sch 3: Den Fuß von innen.

Sch 4: Du hast mir das schon mal erzählt, wie wir bei der Schule gegangen sind. Und dann bist du immer so gegangen.

*Sch 4 zeigt ,humpeln‘.*

Sch 5: Gell, du bist dann so die Treppen gegangen.

*Sch 5 zeigt ,humpeln‘.*

L: Wie nennt man das denn, wenn man so geht?

*L zeigt ,humpeln‘*

Sch 1: Bücken

L: Und was sagt man noch?

Sch 6: Humpeln.

L: Humpeln, da zieht man ein Bein immer so nach. Dem Jan sein Bein war verletzt vom Fußball spielen. Da konnte er nicht so fest drauf steigen.

Sch 4: Warum hat er nicht so eins bekommen?

*Sch 4 zeigt ,Krücken‘*

Sch 1: Krücken

L: Jetzt bin ich gespannt wie die Geschichte weiter geht.

Sch 1: Und dann sind wir wieder zu meinen Spiel gegangen und dann hab ich zugeschaut, wie wir gespielt haben und dann haben wir 9: 4 gewonnen.

L: Danke für deine Geschichte

## 2. Unterrichtskonzept

Aspekte und Lernziele des Bausteins Erzählverhalten	Praktische Umsetzung
<b>Einsatz von nonverbalen Kommunikationsmitteln (Mimik, Gestik, Körperhaltung)</b>  <b>LZ 0: Der Erzähler soll Gestik/ Mimik und Körperhaltung angemessen einsetzen.</b>	<b>❖ Trainieren von Mimik/ Gestik:</b> Sensibilisierungs- und Körperübungen, wie ‚Weltreise‘ „Wir gehen im Land der rohen Eier/ Wolken/ Roboter/ Mond/ Sumpf/ Tanzland/... spazieren.“, Geh- Übungen, Zeitlupe- Wettrennen  <b>❖ Pantomime- Übungen:</b> kleine Handlungsszenen, Spiegelbilder, Marionetten, Phantasieball spielen, Standbilder bauen (BSP: Zeitungsfoto Gewinnermannschaft) (siehe LP GS 2000 1/2.1.1 körpersprachliche Mittel einsetzen)

Tabelle 19: Baustein Erzählverhalten 5

Aspekte und Lernziele des Bausteins Erzählverhalten	Praktische Umsetzung
<b>LZ 6: Der Erzähler soll Erzählfhilfen sinnvoll verwenden können.</b>	<b>❖</b> Besprechen, wie man eine Erzählfhilfe verwenden kann: zum Üben benutzen/ zum Erzählen benutzen  <b>❖</b> Unterschiedliche Erzählfhilfen erproben: Text, Stichpunkte, Bilder, Fotos oder Requisiten verwenden, Karteikarten, Block, Geschichte an einer Schnur, Heft/ Buch (CLAUSSEN 2009a, 107 ff)

Tabelle 20: Baustein Erzählverhalten 6

### 2.2.4 Baustein 3: Teile einer Geschichte (Kutscher)

Der Baustein ‚Teile einer Geschichte‘ hat die Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im engeren Sinne zum Ziel.

#### 2.2.4.1 Grundlagen des Bausteins

Der Baustein ‚Teile einer Geschichte‘ soll die Struktur und die Teile einer Geschichte zum Inhalt haben. Sowohl das erzähltheoretische Modell nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (siehe Kapitel 1.3.2), wie auch die „Story-Grammar“ von SCHELTEN- CORNISH (siehe Kapitel 1.3.3) beinhalten diese Aspekte des Erzählens, unterscheiden sich dabei aber in der Betrachtungsweise.

Das Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) basiert auf einer interaktiven Sicht. Erzählen findet immer in einer Interaktion zwischen mindestens zwei Gesprächspartnern statt. Die narrative Diskurseinheit (SCHRÖDER 2010, 122) fällt in die Ebene der Jobs, die von den Gesprächspartnern gemeinsam erfüllt werden. Das konkrete Erzählen einer Geschichte, als narrative Diskurseinheit, ist vergleichbar mit dem **Job „Elaborieren“** (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996). In ihrem Modell von 1980 geht QUASTHOFF in ihrer Relationsstruktur auf den Aufbau einer Geschichte ein. Diese wird in dem Modell von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) wieder aufgenommen<sup>21</sup>. Eine weitere Einteilung einer Geschichte formuliert SCHRÖDER 2010. In ihrer „Beobachtungshilfe zur Einschätzung der mündlichen Erzählkompetenz des Kindes“ (siehe Anhang digital) konkretisiert sie diese Ausführungen. Dieses Diagnoseinstrument lässt eine Einschätzung der mündlichen Erzählfähigkeiten des Kindes zu, eine genauere Auswertung ist allerdings nicht möglich (siehe Kapitel 3.1.3).

Im Gegensatz zu dem interaktionstheoretisch orientierten Ansatz nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) konzentrieren sich die Geschichtengrammatiker nur auf die Geschichte an sich.

---

<sup>21</sup> Darstellung der Relationsstruktur (QUASTHOFF 1980, 88ff)

## 2. Unterrichtskonzept

---

Für die Geschichtengrammatiker sind die **kognitiven Schemata über die „Wohlgeformtheit einer Geschichte“** (RUMELHART 1975, 211) für gelungenes Erzählen entscheidend.

Diese mentalen Muster ermöglichen es, Geschichten zu erzählen, die bisher nie erzählt worden sind. Kinder entwickeln erst durch eigenes Erzählen und Zuhören diese mentalen Muster von der Struktur einer Geschichte.

Die **Geschichtengrammatik von SCHELTEN- CORNISH** (2001, 2008) stellt die Struktur einer Geschichte und die Teile einer Geschichte konkret dar, schließt aber keine weiteren Aspekte des mündlichen Erzählens, wie weitere kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten, mit ein. Ihre „Story-Grammar“ besteht aus sieben Teilen einer Geschichte, die gemeinsam die Struktur der Geschichte ergeben. Die Teile einer Geschichte sind: **Die Kulisse (1), das verursachende Geschehen (2), der Plan (3), die Aktion bzw. die Lösung (4), die interne Reaktion (5), das Ergebnis (6) und der Abschluss (7)**. In Kapitel 1.3.3 findet sich eine ausführliche Beschreibung der Entwicklung des Ansatzes der „Story-Grammar“ und der Geschichtengrammatik von SCHELTEN- CORNISH (2001, 2008). In die Konzeption des Bausteines ‚Teile einer Geschichte‘ wird die ‚interne Reaktion‘ als Teil einer Geschichte nach SCHELTEN- CORNISH (2001, 2008) nicht mit aufgenommen. Der Baustein ‚Gefühle in einer Geschichte‘ als eigenständiger Bausteins des Unterrichtskonzepts, wird im Kapitel 2.2.5 dargestellt.

Passend zu ihrer Geschichtengrammatik entwickelte SCHELTEN- CORNISH 2008 ein Konzept zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit, indem ein **informelles Verfahren zur Diagnostik** enthalten ist. Die Einordnung der Fähigkeiten des Kindes wird auf die Entwicklungsstufen nach GILMORE, KLECAN-AKER & OWEN (1999) (siehe Kapitel 1.1.4) bezogen. Dieser Diagnostik schließt sich ihr **Konzept zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit** anhand der Teile der Geschichte an (SCHELTEN- CORNISH 2008).

Als weitere Grundlage für diesen Baustein ist der **Lehrplan der bayerischen Grundschule maßgeblich**. Im Deutschunterricht der ersten beiden Jahrgangstufen hat das mündliche Erzählen einen hohen Stellenwert. Eine Geschichte folgerichtig zu erzählen ist im Lehrplan der Grundschule (2000) unter dem Punkt **„1/2.1.1 Einander erzählen und einander zuhören -Folgerichtig und lebendig erzählen“** verankert.

### 2.2.4.2 Begründung des Bausteins

Im Lehrplan der bayerischen Grundschule (LP GS 2000, 1/2.1.1.) ist das folgerichtige Erzählen als Unterrichtsinhalt enthalten, d.h. die Schüler sollen lernen, eine Geschichte logisch zu entwickeln, zu strukturieren und vollständig zu erzählen. Dies gelingt nicht allen Schülern ohne explizite Unterstützung. Besonders häufig fällt es Schülern mit Sprachauffälligkeiten oder überwundenen Sprachstörungen schwer, eine Geschichte vollständig zu erzählen. (SCHELLEN- CORNISH 2008). Diese Schüler haben oft kreative und gute Ideen, können diese aber nicht in einer Geschichte entsprechend umsetzen. Das Ziel dieses Bausteins ist daher, den Schülern eine Geschichtenstruktur an die Hand zu geben, an der sie sich beim Erzählen orientieren können. Die angewendete Struktur sollte alle wichtigen Aspekte einer Geschichte beinhalten und auf einem **kindgerechtem Niveau vermittelt** werden können.

Die Relationsstruktur von QUASTHOFF (1980) kann diesen Ansprüchen nur bedingt genügen. „Von den Modellen der story grammar, die sich im Allgemeinen nur auf eine einfache Geschichte mit nur einem Aktanten pro Episode beziehen, unterscheidet sich die Relationsstruktur vor allem durch die höhere Komplexität.“ (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 89).

**Der Baustein ‚Teile einer Geschichte‘ ist nach dem kognitiv orientierten Ansatz der Geschichtengrammatiker nach SCHELLEN- CORNISH (2001, 2008) konzipiert.** Die Geschichtengrammatik nach SCHELLEN- CORNISH (2001, 2008) wurde explizit für die Förderung und Therapie des kindlichen Erzählens entwickelt. Sie teilt eine Geschichte übersichtlich in Teile ein und lässt so eine logisch zusammenhängende Struktur entstehen, anhand derer die Schüler kognitive Schemata (RUMELHART 1975) einer Geschichte aufbauen und verfeinern können. Die klare Struktur und die Abgrenzung der einzelnen Teile einer Geschichte eignen sich besonders für eine metasprachliche Erarbeitung. Für die Umsetzung in den sprachheilpädagogischen Unterricht kann daher die **Metasprache störungsspezifisch** eingesetzt werden. Für ein erleichtertes Verständnis können die Geschichtenabschnitte und der Aufbau der Geschichte durch Visualisierung und sprachliche Erklärungen anschaulich gestaltet und reflektiert werden (REBER, SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009).

## 2. Unterrichtskonzept

---

Sprachheilpädagogischer Unterricht basiert immer auf einer **spezifischen Diagnostik**, aus der in der Folge die sprachlichen Förderziele abgeleitet werden und die Sprachumgebung angepasst wird. Wie vorab bereits beschrieben wurde unterscheiden sich die Diagnoseverfahren, die „Beobachtungshilfe zur Einschätzung der mündlichen Erzählkompetenz des Kindes“ nach SCHRÖDER 2010 und das informelle Screening von SCHELTEN- CORNISH (2008), in diesem Punkt maßgeblich. Mit der Diagnostik von SCHELTEN- CORNISH werden vorrangig Kohärenz und Kohäsion einer Geschichte überprüft. Anschließend kann die Erzählfähigkeit den Entwicklungsstufen des Erzählens (siehe Kapitel 1.1.4) zugeordnet werden. Somit kann der Unterrichtsbaustein auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler abgestimmt werden.

An das informelle Verfahren zur Diagnostik von SCHELTEN- CORNISH (2008) knüpft eine **sprachtherapeutische Interventionsmaßnahme** zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit an, das als erste Orientierung für die praktische Umsetzung des Bausteins herangezogen wurde.

In **präventiver** Hinsicht können durch diesen Unterrichtsbaustein auch die **Vorläuferfähigkeiten für das Verfassen von eigenen Texten** gefördert werden. Kenntnisse über die Struktur und die Teile einer Geschichte ermöglichen Schülern einen erleichterten Einstieg in das schriftliche Erzählen. Der Förderansatz nach SCHELTEN- CORNISH (2001, 2008) unterstützt diesen Aspekt besonders. SCHELTEN- CORNISH (2001, 2008) ordnet ihre sieben Geschichtenteile in die von der Schule gewünschte Struktur, Einleitung-Hauptteil- Schluss ein (siehe Kapitel 1.3.3.2) In diesem Sinne versteht sich das Unterrichtskonzept als präventive Maßnahme.

### 2.2.4.3 Adaption der Bausteininhalte

Um die Teile einer Geschichte nach SCHELTEN- CORNISH (2008) dem Unterrichtskonzept anzupassen, wurden sie in ihrem Umfang und ihrer Komplexität reduziert. **Der Baustein „Teile einer Geschichte“ wird in fünf kleinere Bestandteile untergliedert: Struktur einer Geschichte (a), verursachendes Geschehen (c), Lösung (d), Geschichtenanfang (b), und Geschichtenende (e).**

## 2. Unterrichtskonzept

---

Der Erarbeitung der Geschichtenteile wird die Einführung der Struktur einer Geschichte vorangestellt. Geschichten werden als Sprachganzes präsentiert um anschließend die Grundstruktur (Geschichtenanfang, Geschichtenmitte und Geschichtenende) zu analysieren. Später werden die erarbeiteten Geschichtenteile dieser Grundstruktur zu geordnet. Dieses Vorgehen wird metasprachlich unterstützt.

Um die komplexen Geschichtenteile anschaulicher zu gestalten wurden für die Schüler relevante und verständliche Leitfragen und Aussagen formuliert.

Die Geschichtenteile werden wie folgt reduziert oder ergänzt:

### 2.2.4.3.1 Struktur einer Geschichte

Das Verständnis für die Struktur einer Geschichte, das **mentale Muster** (RUMELHART 1975) ist für ein gelungenes Erzählen wichtig. Die Einsicht in die Struktur ermöglicht dem Erzähler, seine **Geschichte im Voraus zu planen, einen logischen Geschichtenaufbau zu entwickeln und eine vollständige Geschichte** zu erzählen. Kinder haben bis zum Schuleintritt nur eine unbewusste Vorstellung einer Geschichtenstruktur, die oftmals unvollständig ist. Durch die ‚Struktur einer Geschichte‘ können Schüler ihre kognitiven Muster einer „wohlgeformten Geschichte“ (RUMELHART 1975, 211) aufbauen und weiterentwickeln.

Die ‚Struktur der Geschichte‘ mit drei Teilen Geschichtenanfang, Geschichtenmitte und Geschichtenende wird zu Beginn der Unterrichtsreihe intensiv und metasprachlich erarbeitet und in der Folge parallel zu den Geschichtenteilen weiterentwickelt. Die Kinder lernen so die drei großen Bestandteile kennen. Im Verlauf des Projekts wird die Struktur mit den einzelnen Geschichtenteilen gefüllt und ausdifferenziert.

Es resultieren die nachstehenden Lernziele:

- LZ 1: Die Schüler sollen die Grobstruktur einer Geschichte (Geschichtenanfang, Geschichtenmitte, Geschichtenende) kennen lernen.
- LZ 2: Die Schüler sollen die Teile einer Geschichte in der Struktur erkennen und zuordnen.
- LZ 3: Die Schüler sollen die Struktur in ihren eigenen Geschichten übernehmen.

### 2.2.4.3.2 Verursachendes Geschehen

#### **Leitfrage: ‚Was passiert?‘**

Das „verursachende Geschehen“ basiert auf dem entsprechenden Geschichtenteil nach SCHELTEN- CORNISH (2001, 2008) und stellt den ersten Abschnitt des Hauptteils einer Geschichte dar (siehe Kapitel 1.3.3.2). Falls die Schüler den Geschichtenteil „verursachendes Geschehen“ noch nicht erworben haben, sollte diesem oberste Priorität eingeräumt werden. Im Erzählerwerb stellt dieser Geschichtenteil die erste Stufe dar (siehe Kapitel 1.1.4)

Das ‚verursachende Geschehen‘ ist durch die Fragestellung ‚Was passiert?‘ charakterisiert. Hier wird das Problem der Geschichte oder das Unvorhergesehene erzählt. Es wurde bei der Formulierung der Frage bewusst darauf geachtet, die Geschichte nicht auf ein Problem oder einen negativen Kontext fest zu legen. Die Frage ‚Was ist das Problem?‘ würde diesen unerwünschten Kontext herstellen. Dies würde den Schülern vermitteln, dass sich eine Geschichte immer um ein Problem oder etwas Schlimmes aufbaut. Mit der gewählten Fragestellung wird die Möglichkeit offengehalten eine lustige Geschichte zu erzählen.

Andererseits impliziert diese Fragestellung nicht die häufig geforderte „Minimalbedingung an Ungewöhnlichkeit“ (QUASTHOFF 1980, 27), die eine Geschichte von einer Vorgangsbeschreibung unterscheidet. Die Formulierung der Leitfrage wurde dennoch beibehalten, da sie prägnant und für die Schüler leicht verständlich ist. Ein inhaltlicher Kontext wird nicht vorgegeben.

Es resultieren die folgenden Lernziele:

LZ 1: Die Schüler sollen das Thema einer Geschichte benennen können.

LZ 2: Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen anhand der Leitfrage ‚Was passiert?‘ erzählen können.

LZ 3: Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen zu einem Geschichtenanfang erzählen können.



### 2.2.4.3.3 Lösung

#### **Leitaussage: ‚Du hast eine Idee!‘**

An dieser Stelle wurden Plan (3), Aktion bzw. Lösungsversuch (4) und Ergebnis (6) nach SCHELTEN- CORNISH (2008, siehe Kapitel 1.3.3.2) zu dem Bestandteil ‚Lösung‘ zusammengefasst. Damit soll eine Reduktion der Komplexität des Hauptteils erreicht werden.

Die Leitaussage ‚Du hast eine Idee!‘ erfasst global die Bestandteile der ursprünglichen Geschichtenteile, Plan (3), Aktion bzw. Lösungsversuch (4) und Ergebnis (6) nach SCHELTEN- CORNISH (2008).

Anhand dieser Leitaussage können die Schüler Ideen entwickeln, wie die Geschichte aufgelöst werden könnte. Verschiedene Ideen werden anschließend auf ihre Plausibilität und Logik geprüft. So kann gesichert werden, dass alle wesentlichen Informationen für den Fortgang der Geschichte enthalten sind. Dieser Prozess wird besonders durch die Zuhörerunterstützung geleitet (siehe Kapitel 2.2.2).

Es ergeben sich die folgenden Lernziele:

LZ 1: Die Schüler sollen anhand der Leitfrage ‚Du hast eine Idee!‘ eine Lösung für eine Geschichte finden.

LZ 2: Die Schüler sollen eine Lösung in einer logisch entwickelten Geschichte erzählen.

LZ 3: Die Schüler sollen ihre Lösungsideen auf Plausibilität und Logik prüfen

Mit der ‚Lösung‘ kann begonnen werden, wenn das ‚verursachendes Geschehen‘ ausführlich behandelt wurde, oder wenn die Schüler in ihrem Erzählerwerb bereits in der Lage sind, das verursachende Geschehen in einer Geschichte vollständig zu erzählen.

### 2.2.4.3.4 Geschichtenanfang

#### **Leitfragen: ‚Wer, Wo, Was, Wann?‘- Erweiterung , Warum, Wie?‘**

Der Geschichtenanfang, nach SCHELTEN- CORNISH (2008) die Kulisse, umfasst die Informationen „Wer, Wo, Was, Wie, Wann und Warum?“. Er tritt erst relativ spät im Erzählerwerb auf (siehe Kapitel 1.1.4) und wird daher in der sprachtherapeutischen Intervention nach SCHELTEN- CORNISH (2008) erst erarbeitet, wenn der Hauptteil einer Geschichte als kognitives Muster bereits erworben ist.

Mit den Leitfragen ‚Wer, Wo, Was, Wann?‘ und der Erweiterung ‚Warum?‘ wird der Geschichtenanfang inhaltlich erfasst. Mit der Beantwortung der W-Fragen ‚Wer, Wo, Was, Wann?‘ gelingt es den Schülern schnell, einen kurzen Geschichtenanfang zu erzählen.

Es ergibt sich folgendes Lernziel:

LZ 1: Die Schüler sollen einen einfachen Geschichtenanfang anhand der W-Fragen ‚Wer, Wo, Was, Wann, Warum, Wie ?‘ erzählen können.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe kann der Geschichtenanfang anhand der Fragen ‚Warum, Wie?‘ erweitert werden. Damit sollen die Schüler befähigt werden ihre eigenen Geschichtenanfänge zusehends zu erweitern mit dem Ziel einen vollständigen Geschichtenanfang zu erzählen.

### 2.2.4.3.5 Geschichtenende

**Leitfragen: ‚Wie fühlen sie sich?‘, ‚Was machen sie jetzt?‘; ‚Was haben sie gelernt?‘**

Der Abschluss der Geschichte nach SCHELTEN- CORNISH (2008) ist komplex und kann sehr unterschiedlich gestaltet werden (siehe Kapitel 1.3.3.2). Für das Geschichtenende wurden nur einige Aspekte wie Gedanken und Gefühle, Moral der Geschichte oder weitere Handlungen ausgewählt.

Die Entscheidung, welche Leitfragen für das Geschichtenende verwendet werden, ist von der jeweiligen Klasse und Schülern abhängig und wird von der Lehrkraft vorgenommen. Zu beachten ist, dass die Leitfrage ‚Was machen sie jetzt?‘ für Schüler leichter zu bewältigen ist, als zum Beispiel die Moral aus einer Geschichte ‚Was haben sie gelernt?‘ zu ziehen.

Folgende Lernziele können formuliert werden:

LZ 1: Die Schüler sollen verschiedene Geschichtenenden kennen lernen.

LZ 2: Die Schüler sollen ein Geschichtenende zu einer gegebenen Geschichte erzählen können.

LZ 3: Die Schüler sollen ein Geschichtenende zu einer logisch entwickelten Geschichte erzählen können.

Mit dem Geschichtenende sollte erst begonnen werden, wenn die anderen Geschichtenteile von den Schülern verinnerlicht worden sind. Die Schüler sollten zu diesem Zeitpunkt bereits eine bis dahin vollständige und logisch aufgebaute Geschichte erzählen können.

Das Erzählen von Gefühlen und Gedanken am Geschichtenende lässt sich gut mit dem Baustein ‚Gefühle in einer Geschichte‘ verbinden. So kann eine Intensivierung der beiden Bestandteile einer Geschichte erzielt werden.

### 2.2.4.4 Konzeptumsetzung

Im Folgenden sollen Vorschläge und Anregungen für methodische Gestaltungsmittel zur praktischen Umsetzung der Geschichtenteile gegeben werden. Sie dienen der Inszenierung, Darstellung und Visualisierung des Geschehensverlaufs.

Mögliche methodische Gestaltungsmittel:

- ❖ Szenisches Spiel
- ❖ Bildmaterial wie Bilder, Fotos, Video, Kunstdrucke
- ❖ Bilderbücher
- ❖ Sandkasten: (GANGKOFER & BENDA, 2010)
- ❖ Spielen mit Figuren bzw. Handpuppen Stabfiguren, Stofftiere, selbstgestalteten Figuren (CLAUSSEN 2009a, 23 ff), Erzählfamilien, Cliques (CLAUSSEN 2009a, 35 ff)
- ❖ Verschiedenste Theatervariationen bzw. Papier- und Kartontheater (CLAUSSEN 2009 a, 49 f), z.B. auch Kamishibai- japanisches Papiertheater
- ❖ Musik/Geräusche: Kinderlieder, Instrumentalstück

Im Anschluss werden Vorschläge für eine praktische Umsetzung der Geschichtenteile im Unterricht dargestellt. Diese werden durch Beispiele aus der exemplarischen Praxisumsetzung belegt. Die Vorschläge sind den entsprechenden Geschichtenteilen und der ‚Struktur einer Geschichte‘ zugeordnet, können aber auch in Variationen auf andere Geschichtenteile bezogen werden.

### 2.2.4.4.1 Struktur einer Geschichte

Aspekte und Lernziele der Struktur einer Geschichte	Praktische Umsetzung
<p><b>Einsicht in die Struktur einer Geschichte durch Visualisierung</b></p> <p><b>LZ 1: Die Schüler sollen die Grobstruktur einer Geschichte (Geschichtenanfang- Geschichtenmitte- Geschichtenende) kennen lernen.</b></p> <p><b>LZ 2: Die Schüler sollen die Teile einer Geschichte in der Struktur erkennen und zuordnen.</b></p> <p><b>LZ 3: Die Schüler sollen die Struktur in ihren eigenen Geschichten übernehmen.</b></p> <p><b>LZ 0: Die Schüler sollen fehlende Teile in der Struktur erkennen und ergänzen können.</b></p>	<p><b>Erarbeitung der Struktur und der Teile einer Geschichte mit Hilfe von Visualisierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ roter Faden im Klassenzimmer (CLAUSSEN 2009a, 102)</li> <li>❖ Geschichtenmaus (SCHELTEN- CORNISH 2008, 113)</li> <li>❖ Geschichtenball (SCHELTEN- CORNISH 2001, 123)</li> <li>❖ Geschichtenfächer Die Teile der Geschichte werden als Teile des Fächers hintereinander geheftet. Beim Erzählen kann dann nach einem Teil der Geschichte der Fächer um einen Teil weiter geschoben werden.</li> <li>❖ Geschichtenblock (HUBER &amp; HAGEN 2006, 73 f)</li> <li>❖ Geschichtenplakate Zur Visualisierung werden drei verschiedenfarbige Plakate nach den Teilen einer Geschichte und den entsprechenden Leitfragen gestaltet.</li> <li>❖ Geschichtenbänder (CLAUSSEN 2009a, 87)</li> <li>❖ Geschichtentücher</li> <li>❖ Geschichtenbücher/Leporellos für die Schüler</li> <li>❖ Tafelbild</li> </ul> <p><b>Metasprachliche Erarbeitung der Struktur einer Geschichte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Erzählumgebung vorbereiten: Gemeinsames gestalten der Struktur einer Geschichte (siehe Kapitel 2.2.2.4)</li> </ul>

Tabelle 21: Baustein Teile einer Geschichte – Struktur 1

## 2. Unterrichtskonzept

### ❖ Geschichtentücher

Die verschiedenfarbigen Tücher symbolisieren die grobe Struktur der Geschichte (Geschichtenanfang - Geschichtenmitte – Geschichtenende). Die Teile einer Geschichte werden durch die Satz- und Symbolkarten dargestellt. Um eine Geschichte anschaulich zu erarbeiten, können in diese Struktur einer Geschichte Bildkarten oder Gegenstände eingefügt werden. Diese Darstellung einer Geschichte eignet sich gut als Erzählfürhilfe für die Schüler. Die Struktur kann durch selbstgestaltete Bilder ergänzt werden, so dass jede Schülergeschichte veranschaulicht werden kann. Um das Erzählen noch weiter zu unterstützen, können die Geschichtentücher abgegangen werden.

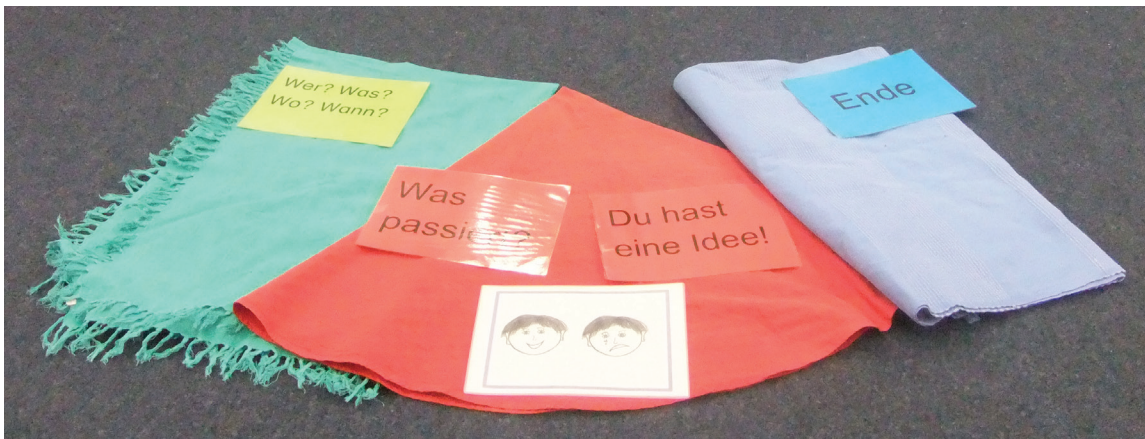


Abbildung 19: Visualisierung der Struktur einer Geschichte durch Geschichtentücher

### ❖ Geschichtenbücher bzw. Leporellos für die Schüler

Die farbige Gestaltung der Geschichtenteile wird für die Geschichtenbücher/ Leporellos übernommen. Die Schüler orientieren sich an der Farbgebung des jeweiligen Geschichtenblattes und erkennen, welcher Teil der Geschichte folgt.



Abbildung 20: Geschichtenbuch (3. UE)

## 2. Unterrichtskonzept

### ❖ Tafelbild

Visualisierung der Struktur einer Geschichte in einem Tafelbild.

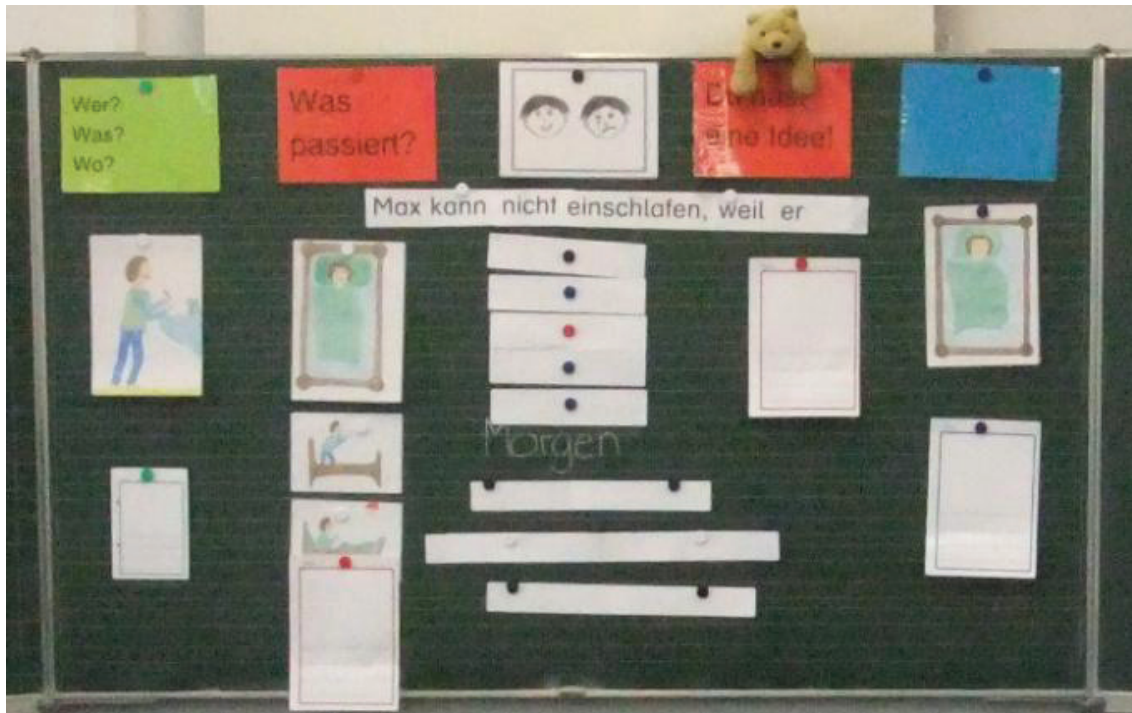


Abbildung 21: Visualisierung der Geschichtenstruktur in einem Tafelbild (6.UE)

### ❖ Metasprachliche Erarbeitung der Struktur einer Geschichte

In der ersten Unterrichtseinheit wird die Grobstruktur einer Geschichte anhand der Geschichtenplakate metasprachlich erarbeitet.

#### ➤ 8. Video (Geschichtenteile- Struktur einer Geschichte LZ 1)

##### **Transkription:**

Sch 1: Ihr habt das gar nicht mal bemerkt, dass da grün, rot und blau und das ist wie bei den Bildern bei den Rändern.

*Sch deutet auf Geschichtenplakate und auf die Ränder der Geschichtenblätter.*

L 1: Genau.

Sch 1: Blau, dieser Rand ist Blau. Rot und rot und grün grün.

*Sch 1 ordnet ihre Geschichtenblätter den entsprechenden Geschichtenplakaten zu.*

## 2. Unterrichtskonzept

---

- L 1: Warum haben deine Bilder einen Rand.
- Sch 2: Weil sie, wenn sie jetzt so gehen. Dann kann man so gucken, wie des alles ganz zusammen passiert ist.
- L 1: Genau, so kannst du die Geschichte erzählen.
- Sch 3: Wenn nicht Rand ist, dann weiß man nicht wo sie hingehört.
- Sch 4: Bei diese Grün dort ist die ersten Teil, bei rot die Zweiten und bei hier die Dritten.



## 2. Unterrichtskonzept

- ❖ Erzählumgebung vorbereiten: Gemeinsames gestalten der Erzählförderung/ Struktur einer Geschichte (siehe Kapitel 2.2.2.4).

Die Lehrkräfte packen gemeinsam den Erzählkoffer und bauen die Struktur einer Geschichte anhand der Geschichtentücher auf, dabei machen sie mit Absicht Fehler. Die Schüler sollen diese Fehler finden und korrigieren.

### ➤ 9. Video (Geschichtenteile- Struktur einer Geschichte LZ 1,2)

#### **Transkription:**

L 1: Ich fang an. Das ist unser Geschichtenende.

*L 1 nimmt das grüne Geschichtentuch (Geschichtenanfang) aus dem Erzählkoffer und legt es auf den Boden.*

L 2: Das große blaue Tuch, das leg ich in die Mitte. Hier erzähle ich die Geschichtenmitte.

*L 2 legt das blaue Geschichtentuch (Geschichtenende) auf den Boden.*

L 1: Hier das rote Tuch. Hier erzähle ich den Geschichtenanfang.

*L 1 legt das rote Geschichtentuch (Geschichtenmitte) auf den Boden.*

L 1: Schau mal, da melden sich so viele Kinder.

L 2: Haben wir alles richtig gemacht?

L 1: Natürlich haben wir alles richtig gemacht.

Sch 1: „Also, das blaue kommt hier, als allererstes.“

*Sch zeigt auf Geschichtenanfang.*

Sch 1: Das rote kommt bei der Mitte, weil das war falsch.

L 1: Wir brauchen noch einen Helfer.

*L 1 ruft Sch 2 auf*

L 2: Was machst du?

Sch 2: Das grüne kommt am Anfang.

L 2: ...weil...?

Sch 2: Weil des der Anfang ist.

L 1: Was kommt in die Mitte.

Sch 2: Das Rote.

*Sch 1 und Sch 2 bringen die Geschichtentücher in die richtige Reihenfolge.*

*L verteilen die Satzkarten der Geschichtenteile in der Struktur einer Geschichte.*

Sch 3: Ihr habt das Falsch gemacht. Dieses hier kommt in den Blauen. ‚Wer, Was, Wann?‘ kommt da. ‚Was passiert?‘, ‚Du hast eine Idee!‘ kommt da.

*Sch 3 ordnet die Satzkarten der Grobstruktur richtig zu.*

Aspekte und Lernziele der Struktur einer Geschichte	Praktische Umsetzung
<b>Einsicht in die Struktur einer Geschichte und der logische Weiterentwicklung einer Geschichte</b>  <b>LZ 1, LZ 2 und LZ 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reihengeschichten Im Stuhlkreis wird gemeinsam eine Geschichte entwickelt. Jeder Schüler erzählt jeweils nur einen Satz, dann ist das nächste Kind an der Reihe.</li> <li>❖ Erzählfhilfe wird weitergereicht: Wollknäuel, Softball, Stein (CLAUSSEN 2009a, 65)</li> <li>❖ Geschichtenzirkel (HUBER &amp; HAGEN 2006, 22)</li> <li>❖ Sternengeschichten (HUBER &amp; HAGEN 2006, 22)</li> <li>❖ Analoggeschichten entwickeln und erzählen</li> <li>❖ Kettenerzählungen innerhalb einer Geschichte. Wiederholender Teil in einer Geschichte wird von den Schülern erzählt. (KLEIN &amp; MERKEL 2008, 111)</li> <li>❖ Vorher- Nachher- Geschichten (HUBER &amp; HAGEN 2006, 33)</li> </ul> <p><b>Selbstständiges Entwickeln einer eigenen Geschichte</b> anhand von</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Kategorien</li> <li>❖ methodischen Gestaltungsmittel</li> <li>❖ Impulsen (Realgegenstände, Musik, ...) (CLAUSSEN 2009a, 88)</li> </ul>

Tabelle 22: Baustein Teile einer Geschichte – Struktur 2

### ❖ Entwickeln von Analoggeschichten

Im Unterricht wurde gemeinsam die Geschichte „Max kann nicht einschlafen erarbeitet“. Anschließend gestalteten die Schüler Analoggeschichten. Diese mit einer Videokamera dokumentiert (6. UE).

Dieser Unterrichtskontext ist für die Schüler lebensbedeutsam. Jedes Kind kennt die Situation, dass es nicht einschlafen kann. Die Schüler können sich in diese Situation hineinversetzen (Perspektivenwechsel, siehe Kapitel 2.2.5).

## 2. Unterrichtskonzept



„... Der Kater schnarcht sooo laut und Max kann nicht einschlafen.

Max hat eine Idee! Er nimmt die Katze und tut sie raus.“

Abbildung 22: Schülerarbeit „Max kann nicht einschlafen“ (6.UE)

➤ Videobeispiele: Schülergeschichten „Max kann nicht einschlafen“ (6. UE)

❖ Selbständiges Entwickeln einer eigenen Geschichte mit Hilfe von Impulsen

<b>Erarbeitung</b>	<b>Wörtersammlung zum Thema „Winter“</b> L holt einen Impulsgegenstand aus dem Koffer und legt ihn in die Kreismitte. L: „Im Winter gibt es...“ SchÄ Schüler dürfen Gegenstände aus dem Koffer holen. Sch übernehmen das Satzmuster. Sammeln weiterer Winterbegriffe auf WK
	<b>LZ 3: Die Schüler sollen die Struktur einer Geschichte in ihren Geschichten übernehmen.</b> L: „Jetzt erfindest du deine eigene Wintergeschichte. Du kennst das Geschichtenblatt schon. Es hilft dir dabei.“ Sch entwickeln ihre eigene Geschichte anhand der Sachimpulsen. <b>Sicherung LZ 3:</b> Sch erzählen sich ihre Geschichten in PA Sch kontrollieren sich gegenseitig

Tabelle 23: Auszug aus 11.UE

## 2. Unterrichtskonzept

Im Rahmen dieser und der folgenden Unterrichtseinheiten entstand folgende Geschichte.

### ➤ 10. Video (Geschichtenteile- Struktur einer Geschichte LZ 3)

#### **Transkription:**

Sch 1: Ich war mit der D. und J. und ich zu Hause und wir haben gespielt. Dann waren wir eine Minute weg. Wir wollten was essen. Und dann war mein Kalender *[Anm.: Adventskalender]* weg. Und D., J. und ich haben überall gesucht, aber habens nicht gefunden. Dann später haben wir hab ich ihn geschimpft und ich war sauer und traurig ein bisschen. und dann und dann hat war ich so sauer und er hat Entschuldigung gesagt, aber... aber ich war immer noch sauer. Und dann hat und dann war ich im Zimmer und hab mit der D. und J..

[...]

Sch 1: Meinen kleinen Bruder erwisch, dass er alles aufgegessen hat. Und dann ...Und dann also haben wir also gespielt und dann... und dann ist mein kleiner Bruder gekommen. Und dann ... und dann hat er mir einen neuen Kalender von seinem Taschengeld gekauft.

Aspekte und Lernziele der Struktur einer Geschichte	Praktische Umsetzung
Einsicht in die Struktur einer Geschichte	Sortieren von Bildergeschichten (SCHELTEN- CORNISH 2008, 30)
Logische Entwicklung einer Geschichte	(CLAUSSEN 2009a, 52)
LZ 1 und LZ 2	

Tabelle 24: Baustein Teile einer Geschichte – Struktur 3

### 2.2.4.4.2 Verursachendes Geschehen

Aspekte und Lernziele des verursachenden Geschehens	Praktische Umsetzung
<b>Benennen des Themas</b> <b>Vorentlastung für Schüler durch gegebenen Geschichtenanfang</b> <b>LZ 1: Die Schüler sollen das Thema einer Geschichte benennen können.</b>	Verursachendes Geschehen zu einem gegebenen Geschichtenanfang erfinden ❖ zu einem methodischen Gestaltungsmittel ❖ ohne methodischen Gestaltungsmittel (SCHELLEN- CORNISH 2001, 117)
<b>Erzählen des verursachendem Geschehens</b> <b>LZ 2: Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen anhand der Leitfrage ‚Was passiert?‘ erzählen können.</b> <b>LZ 3: Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen zu einem Geschichtenanfang erzählen können.</b>	❖ Actionpoints oder Ausrufe in ein methodisches Gestaltungsmittel einsetzen (Geschichtenanfang gegeben) (GANGKOFER & BENDA 2010)

Tabelle 25: Baustein Geschichtenteile – verursachendes Geschehen 1

- ❖ Verursachendes Geschehen zu einem gegebenen Geschichtenanfang benennen  
In einer Lehrererzählung stellen die Schüler Vermutungen zu dem verursachenden Geschehen an. Anschließend finden sie Namen für die Geschichte und benennen somit das Thema der Geschichte

### ➤ 11. Video (Geschichtenteile- verursachendes Geschehen LZ 1, 2)

#### **Transkription:**

- L: Ich wollte gestern Äpfel schneiden. Ich wollte nämlich einen Apfelkuchen backen. Ich war in der Küche, hab mir die Äpfel gesucht und hab angefangen die Äpfel zu schneiden. Kannst du dir vorstellen, was dann passiert ist?
- Sch 1: Das du vielleicht so und dann wolltest du so und dann hast du den Finger so zerschnitten.
- Sch 2: Vielleicht hast du so geschnitten und dann so in den Finger rein, weil du dich da in den Finger geschnitten, weil du da ein Pflaster hast.
- Sch 3: Finger geschnitten
- L: Du glaubst ich habe mich in den Finger geschnitten. Was glaubst du?
- Sch 4: Finger geschnitten.
- Sch 5: Finger geschnitten.
- Sch 6: Ich glaube, dass du nur so tust.
- L: Dass ich nur so tue. Aber ihr habt recht, ich habe mich wirklich in den Finger geschnitten.
- [...]
- L: Hast du eine Idee, was meine Geschichte für einen Namen haben könnte?
- Sch 1: Aua- Geschichte
- Sch 2: Apfelkuchengeschichte
- Sch 3: Apfelkuchengeschichte mit Finger schneiden
- Sch 4: Die Pflastergeschichte
- Sch 5: Die Blutgeschichte
- Sch 6: Die Heulgeschichte

## 2. Unterrichtskonzept

- ❖ Verursachendes Geschehen zu einem gegebenen Geschichtenanfang erfinden

<b>Erarbeitung II</b>	<p><b>LZ 3: Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen zu einem Geschichtenanfang erzählen können.</b> (logische Weiterentwicklung eines Geschichtenanfangs)</p> <p>Neuer Bildimpuls (brennender Adventskranz):  L: „Warum brennt der Adventskranz?“  Schülerideen sammeln und auf Logik überprüfen/ Details beachten (Bsp. Feuerzeug das runterfällt geht aus, Streichholz brennt weiter)</p> <p>Vorgang mehrmals spielen: L hat Streichholz in der Hand und steht damit vorm Adventskranz; Sch soll sagen was passieren könnte (mehrere Schülerbeispiele), L spielt nur das was Sch sagt  (Bsp: Streichholz fällt runter/ du rutschst aus/ du zündest ausversehen die Schleife/ den Zweig an)</p> <p>Sch entscheiden sich für eine Variante/ eigene Idee, schreiben diese auf.</p> <p><b>Sicherung LZ 3:</b>  Geschichte dem PA erzählen</p>	<p>Sch am Platz</p> <p>Adventskranz  (im Klassenzimmer vorhanden: Vorweihnachtszeit)</p> <p>Andere Requisiten nutzen statt Streichhölzer, z.B. Stift (Sicherheitsaspekt)</p> <p>EA</p> <p>PA</p>
-----------------------	---	--

Tabelle 26: Auszug aus 8.UE

## 2. Unterrichtskonzept

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Der Adventskranz brennt, weil das brennende Streichholz runtergefallen ist.

D. ist traurig und erschrocken.

D. tut die Feuerwehr anrufen.

Du hast eine Idee!

„Der Adventskranz brennt, weil das brennende Streichholz runtergefallen ist.  
D. ist traurig und erschrocken.  
D. tut die Feuerwehr anrufen.“

Abbildung 23: AB Geschichtenmitte „Der brennende Adventskranz“ 1 (8.UE)

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Der Adventskranz brennt, weil das alleine Kind alleine lassen wurde.

Warum fängt der Adventskranz zu brennen an?

→ Terrorisiertheit

das Kind hat ganz allein einen Feuerlöscher Aber er reicht nicht.

112- das Kind ruft die Feuerwehr

die Feuerwehr

„Der Adventskranz brennt, weil das Kind alleine gelassen wurde. C. ist ängstlich. Das Kind holt einen Feuerlöscher. Aber der reicht nicht. 112- Das Kind ruft die Feuerwehr.“

Abbildung 24: AB Geschichtenmitte „Der brennende Adventskranz“ 2 (8.UE)

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Überlege dir warum der Adventskranz brennt. Schreib es auf.

Der Adventskranz brennt, weil \_\_\_\_\_

1. Tipp! Schreib auf dein Blatt

2. Tipp! Schreib auf dein Blatt

Wie fühlt sich K. an? Katharina... hat Angst... ist aufgeregt... ist erschrocken... fürchtet sich

Du hast eine Idee. Wie kann K. den brennenden Adventskranz löschen? Schreib es auf dein Blatt.

Das Arbeitsblatt wurde für schwächere Schüler differenziert. Die Klebezettel mit den konkreten Vorschlägen befanden sich unter Tipp 1 und 2.

Abbildung 25: Differenziertes AB Geschichtenmitte „Der brennende Adventskranz“ 3 (8.UE)



## 2. Unterrichtskonzept

### 2.2.4.4.3 Lösung

Aspekte und Lernziele der Lösung	Praktische Umsetzung
<b>Verdeutlichen verschiedener Lösungsmöglichkeiten</b>  <b>LZ 1: Die Schüler sollen anhand der Leitfrage ‚Du hast eine Idee‘ eine Lösung finden.</b> <b>LZ 2: Die Schüler sollen eine Lösung in eine logisch entwickelten Geschichte erzählen können</b> <b>LZ 3: Die Schüler sollen ihre Lösungsideen auf Plausibilität und Logik prüfen</b>	<b>Logischen Zusammenhang in einer Geschichte herstellen</b>  ❖ Zu einem gegebenem Ende eine Lösung für eine Geschichte finden  ❖ <b>Verschiedene Lösungen zu einer Geschichte finden</b> und mit Hilfe eines methodischen Gestaltungsmittels umsetzen (SCHELTEN- CORNISH 2001, 117)  <b>Lösen von imaginären oder auch realen Konflikten</b>  ❖ Verschiedene Lösungen sammeln und anschließend auf ihre Plausibilität und Logik prüfen (szenisches Spiel)

Tabelle 27: Baustein Teile einer Geschichte – Lösung 1

#### ❖ Verschiedene Lösungen zu einer Geschichte finden

<b>Erarbeitung</b>	<b>LZ 1: Die Schüler sollen anhand der Leitfrage eine Lösung für eine Geschichte finden können.</b> L: „Was kann Max tun? Du hast eine Idee!“ L holt Teddy aus dem Erzählkoffer L: „Max kann...“ SchÄ: „Max kann mit dem Teddy kuscheln.“ Sch dürfen weitere Gegenstände aus dem Koffer holen <b>Sicherung LZ 1:</b> Sammeln von SchÄ an der Tafel	Gegenstände im Erzählkoffer
--------------------	---	-----------------------------

Tabelle 28: Auszug aus 5. UE

## 2. Unterrichtskonzept



Die Geschichte „Max kann nicht einschlafen“ wird anhand der Bildkarten und Impulsgegenstände visualisiert und fixiert.

1. Der neue Geschichtenteil und seine Position in der Geschichte wird mit einer Satzkarte eingeführt.

2. Realgegenstände werden als Sachimpuls genutzt, um eine Lösung für die Geschichte zu erzählen.

Abbildung 26: Visualisierung der möglichen Lösungen der Geschichte „Max kann nicht einschlafen“ (5.UE)

In der sechsten Unterrichtseinheit wurde die Geschichte „Max kann nicht einschlafen“ anhand eines Tafelbildes wiederholt.

### ➤ 12. Video (Geschichtenteile- Lösung LZ 1)

#### Transkription:

- L: Was kann Max tun?
- Sch 1: Ähm eine CD anhören, weil das hat mir auch früher bei meinem Papa immer gebracht. Weil man da müde wird.
- L: Weil man da müde wird, gut
- Sch 2: [...] er könnte vielleicht auch ein Puzzel hoch nehmen und ne Taschenlampe und dann das Puzzel machen.
- L: Noch ein Puzzel machen.
- [...]
- L: Wir haben zehn Uhr und Max sucht nach einer Lösung
- Sch 3: Er könnte mit seinem Kuscheltier einschlafen.

## 2. Unterrichtskonzept

- ❖ Verschiedene Lösungen zu einer Geschichte finden und mit Hilfe eines methodischen Gestaltungsmittels umsetzen

<b>Erarbeitung</b>	<p><b>LZ 3: Die Schüler sollen ihre Lösungsideen auf Plausibilität und Logik prüfen.</b></p> <p>L: „Wie geht deine Geschichte weiter?</p> <p>L sammelt Sch- Ideen an der Tafel Gemeinsame Entwicklung logischer und folgerichtiger Lösung für das Problem (Missverständnisse durch Handeln offenlegen) (ggf. Bildimpulse <i>Eimer Wasser, Mama zur Hilfe holen, Feuerwehr rufen, Kranz auf den Boden und Feuer austreten, Kranz zum Fenster rauswerfen, Decke drüber werfen und Feuer ersticken</i>)</p> <p>Schülerideen handeln nachvollziehen: Schülerbeispiel: „Ich hole eine Schüssel Wasser.“ L spielt nur genau das, was Sch erzählt. Problem: L steht mit Schüssel Wasser neben dem Kranz, der brennt weiter. Sch: „Ah ja, drüberschütten.“</p> <p><b>Sicherung LZ 3:</b> Sch bekommen den Auftrag ihre eigene Lösung zu dokumentieren (malen und/ oder schreiben in Geschichtenblatt mit rotem Rahmen) Impuls (Symbolkarte Gefühle): Denk auch an die Gefühle in deiner Geschichte</p>	<p>SK</p> <p>SaKa ‚Du hast eine Idee‘</p> <p>ggf. BK (Impulse)</p> <p>AB rotes Geschichtenblatt</p> <p>Symbolkarte Gefühle</p>
--------------------	--	--

Tabelle 29: Auszug aus 9.UE

## 2. Unterrichtskonzept

### ❖ Lösen von imaginären oder auch realen Konflikten

In der vierten Unterrichtseinheit wird von den Lehrkräften ein Streit (Oma und Opa streiten sich, wer auf dem Erzählkoffer erzählen darf; siehe Video ‚Schaffen eines Erzählanlasses‘) vorgespielt. Die Schüler sollen eine Lösung für den Streit finden und diese vorspielen.

#### ➤ 13. Video (Geschichtenteile- Lösung LZ 1)

##### **Transkription:**

*Sch spielen das verursachende Geschehen, den Streit zwischen Oma und Opa, die beide auf dem Erzählkoffer eine Geschichte erzählen wollen.*

L: Und jetzt brauchen wir eine Lösung!

Sch 1: Wir könnten doch beide sitzen und die gleiche Geschichte erzählen.

*Sch spielen die Lösung.*

Aspekte und Lernziele der Lösung	Praktische Umsetzung
<b>Logische Weiterentwicklung erkennen und formulieren</b>  <b>LZ 1</b>	Zuordnen von Personen oder verursachendes Geschehen und möglichen Lösungen ❖ Memory-Prinzip (SCHELTEN- CORNISH 2008, 50) ❖ sortieren von Bildergeschichten, Lösung für die Geschichte finden (CLAUSSEN 2009a, 52)

Tabelle 30: Baustein Teile einer Geschichte – Lösung 2

### 2.2.4.4.4 Geschichtenanfang

Aspekte und Lernziele des Geschichtenanfangs	Praktische Umsetzung
<b>Einführung des Geschichtenanfangs</b>	Entwickeln eines Geschichtenanfangs
<b>Einsicht in die Funktion des Geschichtenanfangs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ anhand von Kategorien</li> <li>❖ Orientierung an den Leitfragen</li> <li>❖ Wort- oder Bildkarten, Realgegenstände, Figuren, diverse Puppen</li> </ul>
<b>Formulieren eines Geschichtenanfangs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Geschichtenanfang zu einem methodischen Gestaltungsmittel oder eines Gegenstandes erfinden (CLAUSSEN 2009a, 65)</li> <li>❖ Vorschlagsliste für ersten Satz im Geschichtenanfang (situationsbezogene oder allgemeine Formulierungen) (CLAUSSEN 2009a, 70)</li> </ul>
<b>LZ 1:</b> Die Schüler sollen einen einfachen Geschichtenanfang anhand der W-Fragen ‚Wer, Wo, Was, Wann‘ erzählen können.	
<b>Erweitern des Geschichtenanfangs</b>	
<b>LZ 0:</b> Die Schüler sollen komplexere Geschichtenanfänge anhand der W-Frage ‚Warum, Wie?‘ erzählen können.	Methodisches Gestaltungsmittel selbstgestalten <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ mit gegebenem Geschichtenanfang</li> <li>❖ ohne gegebenem Geschichtenanfang, danach einen passenden Geschichtenanfang entwickeln (SCHELTEN- CORNISH 2008, 37 f) (GANGKOFER &amp; BENDA 2010)</li> </ul>

Tabelle 31: Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang 1

## 2. Unterrichtskonzept


- ❖ Entwickeln eines Geschichtenanfangs im Unterrichtsgespräch: Orientierung an den Leitfragen

<b>Erarbeitung</b>	<p><b>LZ 1: Die Schüler sollen einen einfachen Geschichtenanfang anhand der W-Fragen ‚Wer, Wo, Was, Wann?‘ erzählen können.</b></p> <p>Bildimpuls: „Was möchtest du zu diesem Bild alles wissen?“ L sammelt Fragen der Sch und schreibt diese auf. Nach jeder Frage werden mögliche Antworten (freie Schüleräußerungen) an der Tafel gesammelt. (Personen einführen, Handlungskontext darstellen)</p> <p>Besprechen, welche Fragen relevant/ sinnvoll sind und welche nicht so wichtig sind. Bei Wiederholungen besprechen, welche Antwort geeigneter erscheint.</p> <p>Einführung der SaKa ‚Geschichtenanfang‘:  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">             ‚Wer? Wo? Was? Wann?‘           </div></p> <p>L: „Im Geschichtenanfang müssen wir diese Fragen immer beantworten.“</p> <p>Gemeinsam überprüfen, ob alle Fragen beantwortet wurden.</p> <p><b>Sicherung LZ 1:</b> Sch bekommen AB</p> <p>Sch schreiben ihren eigenen Geschichtenanfang zu dem Bild.</p>
--------------------	--

Tabelle 32: Auszug aus 8.UE: der Adventskranz

Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit entstand folgende Schülerarbeit.

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_



Wer? D. und die Mutter

Wo? in der Küche

Wann? Dezember

Was? Die Mutter kocht.  
Das Mädchen zündet die Kerze am Adventskranz an.

 Deine Geschichte gefällt mir gut! Du hast viele Infos gegeben. Hat das Mädchen einen Namen?

Wer? D. und die Mutter  
 Wo? In der Küche  
 Wann? Dezember  
 Was? Die Mutter kocht.  
 Das Mädchen zündet die Kerze am Adventskranz an.

Abbildung 27: AB Geschichtenanfang „Der brennende Adventskranz“ (8.UE)

## 2. Unterrichtskonzept

---

Aspekte und Lernziele des Geschichtenanfangs	Praktische Umsetzung
<b>Differenziertes Betrachten eines Protagonisten</b> <b>Erweitern des Geschichtenanfangs um weitere Leitfragen</b> <b>LZ 0</b>	Steckbrief gestalten: Darstellen der Protagonisten einer Geschichte (HUBER & HAGEN 2006, 39)

Tabelle 33: Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang 2

Aspekte und Lernziele des Geschichtenanfangs	Praktische Umsetzung
<b>Einsicht in die wichtigen Bestandteile eines Geschichtenanfangs</b> <b>Formulieren eines Geschichtenanfangs</b> <b>LZ 1 und LZ 0</b>	Sortieren von Bildergeschichten, fehlenden Geschichtenanfang ergänzen (CLAUSSEN 2009a, 52)
<b>Einsicht in Funktion und Bedeutung des Geschichtenanfangs</b> <b>LZ 1 und LZ 0</b>	Zuordnen Geschichtenanfängen zu Geschichten (SCHELTEN- CORNISH 2008, 36 f)

Tabelle 34: Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang 3

### 2.2.4.4.5 Geschichtenende

Aspekte und Lernziele des „Geschichtenendes“	Praktische Umsetzung
<b>Einsicht in Funktion und Bedeutung des Geschichtenendes</b> <b>Verdeutlichen der Vielfalt der Geschichtenenden</b> <b>LZ 1:</b> Die Schüler sollen verschiedene Geschichtenenden kennen lernen. <b>LZ 2:</b> Die Schüler sollen ein Geschichtenende erzählen können.	❖ Verschiedene Geschichtenenden für eine Geschichte finden (SCHELTEN- CORNISH 2001, 117) ❖ Zu einer Geschichte ein passendes Geschichtenende aus einer Auswahl finden und erzählen. (SCHELTEN- CORNISH 2008, 58)

Tabelle 35: Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenende 1

#### ❖ Verschiedene Geschichtenenden für eine Geschichte finden

Das Geschichtenende wurde in der vorgestellten Umsetzung in den Unterricht nicht ausführlich mit den Schülern erarbeitet, da die Erzählfähigkeit nur weniger Schüler entsprechend entwickelt war. Zudem wäre mit einer umfassenden Erarbeitung des Bausteins der gegebene zeitliche Rahmen überschritten worden.

<b>Erarbeitung</b>	<b>LZ 1: Die Schüler sollen verschiedenen Geschichtenenden kennen lernen.</b> <b>LZ 2: Die Schüler sollen ein Geschichtenende zu einer Geschichte erzählen können.</b> L: „Du kennst schon das blaue Geschichtentuch.“ SchÄ „Das ist das Geschichtenende“ L legt WK ‚Geschichtenende‘ auf das blaue Geschichtentuch „Was kannst du am Ende deiner Geschichte erzählen?“ L geht individuell auf Lösungen der Schüler ein, um beispielhaft ein passendes Ende zu finden. Unterschiedliche Sch- Ideen aufgreifen um Vielfalt zu verdeutlichen/ unterschiedliche Möglichkeiten und nicht jedes Ende passt zu jeder Geschichte	SK WK ‚Ende‘
--------------------	---	-----------------



## 2. Unterrichtskonzept

	<p>Einige Leitfragen formulieren:          „Du kannst erzählen, was die Personen jetzt machen.“          „Du kannst erzählen, was die Personen gelernt haben.“          „Du kannst erzählen, wie sich die Personen jetzt fühlen“</p> <p><b>Sicherung LZ 2:</b>          Sch bekommen den Auftrag ihr eigenes Ende zu dokumentieren (malen und/ oder schreiben in Geschichtenblatt mit blauem Rahmen)</p>	<p>Symbol- karte Ge- fühle</p>
--	--	--

Tabelle 36: Auszug aus 10. UE



Abbildung 28: Visualisierung des Geschichtenenendes (10.UE)

### 2.2.5 Baustein 4: Gefühle (Fehrenbach, Kutscher)

Der Baustein ‚Gefühle in einer Geschichte‘ ist der Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit im engeren Sinne zuzuordnen.

#### 2.2.5.1 Grundlagen des Bausteins

Der Ausdruck von **Gefühlen hat die Funktion, anderen Personen gegenüber seinen eigenen Gefühlszustand mitteilen** zu können und deshalb einen sehr hohen Stellenwert im Bereich des kommunikativ-pragmatischen Handelns. Neben den konkreten sprachlichen Äußerungen spielen nonverbale Kommunikationsmittel eine besondere Rolle beim Ausdruck von Gefühlen. Relevant für die Unterrichtskonzeption ist die **Entwicklung ‚Gefühle ausdrücken zu können‘**: „**Ab dem 7. Lebensjahr** ist es Kindern zunehmend möglich, die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer zu beschreiben.“ (NACH DEWART & SUMMERS 1995 IN DOHMEN 2009, 29).

Besonders beim mündlichen Erzählen spielt der Gefühlsausdruck eine bedeutende Rolle. Aus diesem Grund haben sowohl HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) als auch SCHELTEN- CORNISH (2008) den Aspekt ‚Gefühle ausdrücken‘ in ihrem Modell berücksichtigt.

In der „Grammatik einer Geschichte“ von SCHELTEN- CORNISH (2001, 2008) sind die Gefühle unter der Bezeichnung **‚Interne Reaktion‘ als Komponente der Geschichtengrammatik** genannt. Die Interne Reaktion ist ein Teil der Geschichte, der an jeder Stelle in der Geschichte vorkommen kann. SCHELTEN- CORNISH rechtfertigt die Notwendigkeit des Geschichtenteils ‚Interne Reaktion‘ folgendermaßen: „Die Zuhörer und Leser können die Hauptfigur viel besser verstehen, wenn sie wissen, was diese Figur denkt und fühlt. Das, was sie dann später macht, erscheint folgerichtig.“ (SCHELTEN- CORNISH 2008, 47). Die Interne Reaktion umfasst denkende oder fühlende Äußerungen, diese können sensorische, kognitive und emotionale sein (SCHELTEN- CORNISH 2001). Durch die Äußerung von Gedanken und Gefühlen wird beim Zuhörer Spannung und Empathie erzeugt. Die Aussage von SCHELTEN- CORNISH ist mit der **„Theory of Mind“** zu erklären.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Diese „Theorie des Geistes“ (SCHELTEN- CORNISH 2008, 13) ist eine kognitive Ressource und eine wichtige Vorläuferfähigkeit für das kommunikativ-pragmatische Handeln. Sie beschreibt „[...] die Fähigkeit zu realisieren, dass andere Personen eigene Überzeugungen, Annahmen, Absichten und Emotionen haben. *[Es ist wichtig]* [...] einschätzen, vorhersehen und erklären zu können, was eine andere Person meint oder fühlt, und dass sie darum so handelt wie sie handelt.“ (NACH ASHINGTON 1991, BARON-COHEN 1995, HAPPÉ 1993, PAPP 2006, WINNER& LEEKAM 1991 IN DOHMEN 2009, 11) Diese Erklärung beinhaltet die **Fähigkeit einen Perspektivwechsel** durchzuführen.

Während SCHELTEN- CORNISH die ‚Interne Reaktion‘ als eigenen Geschichtenteil benennt und ihm auf diese Weise eine besondere Bedeutung zukommen lässt, sprechen **HAUSENDORF & QUASTHOFF** (1996) in ihrem Modell nicht explizit von Gefühlen. Dennoch beinhaltet auch ihre Konzeption innerhalb der zu erfüllenden **Jobs ‚Dramatisieren‘** und ‚Elaborieren‘ die **Darstellung von Gefühlen und Gedanken der Hauptfigur**. ‚Elaborieren‘ stellt die Kernaufgabe des Erzählens dar, „[...] das Dramatisieren als weiteres Diskursmuster geht über das Elaborieren hinaus. Der Vorfall wird als **szenische Erzählung** dargeboten, in der der Erzähler die Perspektive einer Person übernimmt und **dem Zuhörer das Gefühl des Dabei- Seins vermittelt.**“ (SCHRÖDER 2010, 39 f). Das Einbeziehen des Zuhörers in die Geschichte, das Hervorrufen einer emotionalen Beteiligung und eines Empathiegefühls sind demnach zentrale Ansprüche an den Erzähler. Mit Hilfe einfacher sprachlicher Mittel, beispielsweise der wörtlichen Rede kann dies gelingen.

Auch der **bayerische Lehrplan der Grundschulen (2000)** beschäftigt sich intensiv mit dem Thema Gefühle. In dem für diese Arbeit besonders relevanten Bereich ‚Sprechen und Gespräche führen‘ der ersten und zweiten Jahrgangsstufe, wird hervorgehoben, dass das Ausdrücken von Gefühlen (auch nonverbal) und das angemessene Äußern der eigenen Meinung in einem Konflikt oder beim Auftreten eines Problems wichtige Lerninhalte sind (LP GS 2000, Deutsch 1/2.1.3 Miteinander sprechen und miteinander umgehen). Beim ausdrucksvollen Erzählen sollen zudem unterschiedliche Gefühle stimmlich erkennbar werden (LP GS 2000, Deutsch 1/2.1.5 Verständlich und ausdrucksstark sprechen). Das Thema Gefühle ist in dem pädagogischen Leitthema der ersten und zweiten Jahrgangsstufe „Sich anderen öffnen – miteinander leben“ tief verwurzelt und wird fächerübergreifend und kontinuierlich in den Unterricht eingeflochten.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Welche bedeutende Rolle die Gefühle in der Grundschule darstellen, wird zudem in weiteren Fächern erkennbar. In den Fächern Heimat- und Sachkundeunterricht (LP GS 2000, 1.6 Staunenswertes und Wunderbares- Mein eigenes Leben spüren, LP GS (2000) 2.2.2 Meine Person- Gefühle und Empfindungen äußern), sowie Sporterziehung (LP GS SpE 1.2.2 Gefühle, Fantasie) und sehr ausführlich im Religionsunterricht (LP GS KR 2.1 Auf vielfältige Weise beten und 2.2 Miteinander leben, EvR 2.1 Miteinander leben-füreinander da sein sowie Eth 1/2.6 Mit Gefühlen umgehen) wird das Thema Gefühle aufgegriffen.

### 2.2.5.2 Begründung des Bausteins

Der **unmittelbare Alltagsbezug** und die **hohe Lebensbedeutsamkeit** für Kinder, ihre Gefühle ausdrücken zu können, rechtfertigen diesen Baustein in besonderem Maße. Im Schulalltag sind die Schüler ständig in Konflikte verwickelt und die Fähigkeit, Probleme angemessen lösen zu können, ist unabdingbar. Das differenzierte Wahrnehmen und Formulieren von Gefühlen ist dafür notwendig. Die Schüler sollen erleben, dass ihre Gefühlsäußerungen respektiert werden und die Wirkung ihrer Gefühlsausdrücke auf andere erfahren. Auf diesem Wege sollen sie bestärkt werden, über ihre Gefühle zu sprechen. Eine Konfliktsituation ist ein beispielsweise alltagsnaher Kontext, indem die Schüler ihre Fähigkeiten erproben können (einen Konflikt folgerichtig erzählen, dabei eigene Gefühle beschreiben).

Gefühle sind wichtig, weil **Gefühle Geschichten spannend machen**. Geschichten, die einen berühren, mitreißen und fesseln haben eine **affektive Wirkung** auf den Zuhörer, weil die Geschichte dadurch **authentisch** wirkt. Die Gefühle des Erzählers werden sicht- und hörbar gemacht und können somit nachempfunden werden. Verstanden werden ist die schönste **Rückmeldung für einen Erzähler**, seine Geschichte wird gewürdigt, sein Selbstwertgefühl wird gesteigert und vor allem die Motivation und Begeisterung, andere an seinen Erlebnissen teilhaben zu lassen, wird dadurch gesichert. Die Erzählleistung wird durch die emotionale Beteiligung des Zuhörers belohnt.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Der Alltagsbezug und die Bedeutung von Gefühlen in der Lebenswelt der Schüler sind im **bayerischen Lehrplan der Grundschule (2000)** auf verschiedenen Ebenen verankert. Der Lehrplan und **die Entwicklung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten** im Alter von sieben Jahren, sind u.a. dafür verantwortlich, dass dieser Baustein in das Unterrichtskonzept aufgenommen wird.

Zudem spiegelt sich in den erzähltheoretischen Modellen nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) und SCHELTEN- CORNISH (2008) der Einfluss von Gefühlen für das Erzählen wieder. Obwohl diese Ansätze in ihren Ansichten sehr gegensätzlich sind, beinhalten beide den Aspekt der ‚Gefühle‘ in einer Geschichte. Im Gegensatz zu HAUSENDORF & QUASTHOFF beschreibt SCHELTEN- CORNISH (2008) den Aspekt ‚Gefühle‘ sehr konkret als Teil einer Geschichte in ihrer Geschichtengrammatik. Aufgrund dessen wird der **Baustein ‚Gefühle in einer Geschichte‘ basierend auf der „Story-Grammar“ von SCHELTEN- CORNISH (2001, 2008)** konzipiert.

Ziel des Bausteins ‚Gefühle in einer Geschichte‘ ist es, den **Einsatz von Gefühlen und Gedanken als Geschichtenteil** zu fördern und die **Fähigkeit zur Rollenübernahme** zu schulen.

Für SCHELTEN- CORNISH gestalten Gefühle eine Geschichte nicht nur spannend, sie **unterstützen auch den Erzählprozess**. Mit Hilfe der Gefühle kann eine Geschichte inhaltlich schlüssig fortgesetzt werden. Über die Veränderung des Gefühlszustandes kann auch die **logische Entwicklung in der Geschichte (Kohärenz)** besser erfasst werden. Durch das Verstehen der Empfindungen der Hauptfigur wird ihr Handeln nachvollziehbar, erklärbar und vorhersehbar. Wenn eine Geschichte beispielsweise ins Stocken gerät, kann durch gezieltes Nachfragen (Zuhörerimpuls) über den Gefühlszustand des Protagonisten, die Geschichte weiterentwickelt werden, zum Beispiel anhand der Frage „was würdest du denn tun, wenn du wütend bist auf ..., weil...?“.

Auf der Basis der **Geschichtengrammatik** von SCHELTEN- CORNISH (2008) wird der Baustein ‚Gefühle in einer Geschichte‘ unter Berücksichtigung der **kognitiven Vorläuferfähigkeiten** (Perspektivenwechsel und „Theory of Mind“), sowie der **kommunikativen Entwicklung** ‚Gefühle ausdrücken zu können‘, dargestellt.

### 2.2.5.3 Adaption der Bausteininhalte

Der Baustein ‚Gefühle‘ spielt für die Unterrichtskonzeption zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit eine besondere Rolle. Nach dem Bausteinprinzip kann der Baustein ‚Gefühle‘ je nach Bedarf und Vorwissen der Klasse unterschiedlich intensiv bearbeitet werden. Grundsätzlich gilt es, **eine permanente und umfassende Förderung von Gefühlsäußerungen** anzustreben. Des Weiteren ist der Baustein **flexibel** an jeder Stelle der Fördermaßnahme einsetzbar.

Für eine Umsetzung in die Praxis muss im Vorfeld aus sprachheilpädagogischer Sicht das sprachliche Umfeld adaptiert werden. Hierbei stellt der Wortschatz einen übergeordneten Aspekt dar. Der Baustein ‚Gefühle in einer Geschichte‘ soll seinen Schwerpunkt nicht in der Wortschatzerweiterung (Erschließung des semantischen Felds Gefühle) haben, sondern im **Transfer des bekannten Wortschatzes ‚Gefühle‘ in das mündliche Erzählen** und in die Spontansprache. Aus diesem Grund beschränkt sich dieser Baustein auf bekannte Gefühlsbegriffe. Wäre es Ziel des Bausteins, den kindlichen Wortschatz zu erweitern, müsste vor dem Transfer in die Geschichten eine vollständige Wortschatzelaboration erfolgen. Das würde den Rahmen des Unterrichtskonzepts überschreiten. Bevor eine Einführung neuer Gefühlsbegriffe stattfindet, muss der Transfer bekannter Gefühle in die Spontansprache und besonders in das alltägliche Erzählen gelingen. Wird dieser Schritt nicht vollzogen, häufen die Kinder passiven Wortschatz an.

Daraus ergibt sich folgendes sprachliches Lernziel:

LZ 1: Die Schüler sollen ihre eigenen Gefühle in einer Geschichte äußern können.

Des Weiteren wird die sprachliche Umgebung den Fähigkeiten der Schüler im Bezug auf die **Häufigkeit und Position von Gefühlsäußerungen in einer Geschichte** angepasst. Zur Einführung der Gefühle als Geschichtenbestandteil ist es zu empfehlen, **die Gefühle zunächst nur im Hauptteil** der Geschichte zu verwenden. An dieser Stelle erkennen die Schüler die Bedeutung der Gefühle besonders gut.

## 2. Unterrichtskonzept

---

Die Geschichte wird spannender und zeigt eine besondere Wirkung auf die Zuhörer (affektive Beteiligung). Grundsätzlich können Gefühle dann in jedem Teil der Geschichte verwendet werden (SCHELTEN- CORNISH 2008). Eine Geschichte kann beispielsweise auch mit einer Gefühlsbeschreibung abschließen.

Zudem erfüllen Gefühle eine weitere Funktion, sie erleichtern die **logische Entwicklung einer Geschichte** (siehe Kapitel 2.2.4.3.1). Dieser Effekt soll genutzt werden, um den Kindern die Herstellung einer kohärenten Geschichtenstruktur zu ermöglichen. Über die metasprachliche Bearbeitung der Bedeutung von Gefühlen sollen die Schüler die Gefühle als eine Art Hilfsmittel erkennen.

Es ergeben sich folgende Lernziele:

LZ 2: Die Schüler sollen Gefühle als wichtigen Bestandteil einer Geschichte kennen lernen.

LZ 3: Die Schüler sollen erkennen, dass Gefühle Geschichten spannend machen und wahrnehmen, dass dadurch eine Wirkung auf den Zuhörer erzielt wird.

Um die **Rollenübernahme der Schüler beim mündlichen Erzählen** zu fördern, sollten bestimmte Voraussetzungen beachtet werden. Zu Beginn eignet sich die Wahl bestimmter Situationen aus dem alltagsnahen Kontext der Kinder, um eine Identifikation mit den entsprechenden Handlungsträgern und deren Gefühlen zu gewährleisten. Die Schüler sollen die Gefühle nachempfinden und mit Gefühlen in ähnlichen Begebenheiten vergleichen können.

Daraus resultiert folgendes Lernziel:

LZ 4: Die Schüler sollen sich in andere Personen hineinversetzen und deren Gefühle in einer Geschichte ausdrücken können.

### 2.2.5.4 Konzeptumsetzung

Aspekte und Lernziele des Bausteins ‚Gefühle‘	Praktische Umsetzung
<b>Die eigenen Gefühle wahrnehmen und benennen können</b>  LZ 1: Die Schüler sollen ihre eigenen Gefühle in einer Geschichte äußern können.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Gefühle in alltagsrelevanten Situationen äußern, ausdifferenzieren und beschreiben (SCHELLEN-CORNISH 2008, 47)</li> <li>❖ Nonverbale Kommunikationsmittel zum Ausdrücken von Gefühlen spielerisch erproben, z.B. Pantomime-Spiel „Wie bin ich?“ (PA, GA)</li> <li>❖ Bewussten Stimmeneinsatz erproben um Gefühle auszudrücken (siehe auch Baustein Erzählerverhalten LZ 0: Der Erzähler soll ausdrucksvoll Sprechen. LP GS 2000, 1/2.1.5 ‚unterschiedliche Gefühle stimmlich zum Ausdruck bringen‘)</li> <li>❖ Mögliche Spielformate zur Differenzierung (Abruftraining, Elaboration) in EA, PA, GA: Memory, Gegensatzpaare finden; Zuordnungsspiel (bestimmte Gefühle einem (vorgegebenen) alltagsnahen Kontext zuordnen)</li> <li>❖ über das Inszenieren von Konfliktsituationen Gefühle beschreiben (Gewaltfreie Kommunikation- ‚Giraffensprache‘ nach Marshall B. Rosenberg. Eigene Gefühle äußern, dann in den anderen reinversetzen und dessen Gefühle beschreiben)</li> <li>❖ Fächerübergreifendes Lernen (Lehrplanbezug bspw. zum Heimat- und Sachkundeunterricht und zur Religionslehre)</li> <li>❖ Ergänzend: Lehrermaterial zur Wortschatzarbeit „Ein Dino zeigt Gefühle: Fühlen. Empfinden. Wahrnehmen.“ (LÖFFEL &amp; MANSKE 2009)</li> </ul>

Tabelle 37: Baustein Gefühle in einer Geschichte 1



## 2. Unterrichtskonzept

- ❖ Gefühle in alltagsrelevanten Situationen äußern, ausdifferenzieren und beschreiben:

Zuordnungsspiel (EA, PA, GA): eigene Gefühle zu einem (vorgegebenen) alltagsnahen Kontext finden bzw. zuordnen (*Differenzierung: WK oder BK Gesichter zuordnen*)



Abbildung 30: Zuordnungsspiel 1



Abbildung 29: Zuordnungsspiel 2

- ❖ Nonverbale Kommunikationsmittel zum Ausdrücken von Gefühlen spielerisch erproben, zum Beispiel Pantomime- Spiel „Wie bin ich?“ (PA, GA);

Vorgabe von Satzmustern: „Wie bin ich?“ „Du bist...“

Sch 1 hat Pantomime- Karte ‚Ich bin wütend‘ in der Hand und fragt Sch 2: „Wie bin ich?“

Sch 1 macht Mimik ‚wütend‘ (zusätzlich ggf. Gestik, Körperhaltung)

Sch 2 versucht das Gefühl bzw. das zugehörige Adjektiv zu erraten, zum Beispiel: „Bist du wütend?“

### Möglicher Wortschatz:

ängstlich, traurig, müde, wütend, überrascht, froh

## 2. Unterrichtskonzept



Abbildung 31: Spielkarten zu Pantomime- Spiel „Wie bin ich?“

- ❖ Mögliche Spielformate zur Differenzierung (Abruftraining, Elaboration) in EA, PA, GA mit dem gleichen Material:

Memory: unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten BK – BK oder BK – WK



Abbildung 32: Memory zu Gefühlen

Gegensatzpaare: entsprechenden Gegensatz finden/ vorhandenes Material zuordnen.

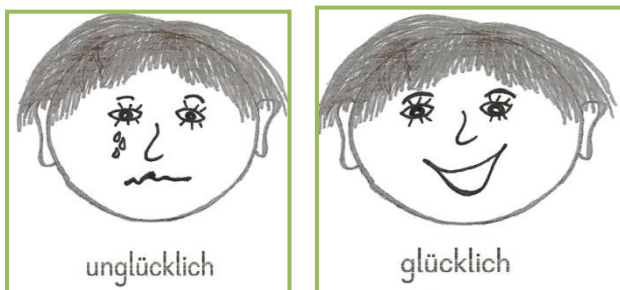


Abbildung 33:Gegensatzpaar zu Gefühlen

**Möglicher Wortschatz:** wütend, aufgeregt, glücklich, unglücklich, enttäuscht, überrascht, froh, ängstlich, traurig, müde

## 2. Unterrichtskonzept

### Aspekte und Lernziele des Bausteins ‚Gefühle‘

### Praktische Umsetzung

#### Gefühle in der Geschichte verwenden

- ❖ Visualisierung und Erinnerungshilfe: Symbolkarte für Gefühle, die verdeutlicht dass an dieser bzw. jeder Stelle der Geschichte Gefühle vorkommen können

LZ 2: Die Schüler sollen Gefühle als wichtigen Bestandteil einer Geschichte kennen lernen.

- ❖ Kontrastlernen: die selbe Geschichte mit und ohne Gefühlen/ Gedanken erzählen und Unterschiede metasprachlich erarbeiten

Tabelle 38: Baustein Gefühle in einer Geschichte 2

- ❖ Symbolkarte: Piktogramme ‚lachendes und weinendes Gesicht‘ als prototypische Darstellungsform von Gefühlen (siehe: Tafelbild links oben aus 5. UE „Max kann nicht einschlafen“)

#### ➤ 14. Video (Gefühle LZ 1, 2)

#### Transkription:

L: Das ist die Gefühlskarte.

*L zeigt neue Symbolkarte.*

L: Wie kannst du dich fühlen?

Sch 1: Ich bin wütend.

Sch 2: Ich bin mehr enttäuscht.

Sch 3: Ich kann aggressiv sein“

L: Kannst du erklären, was aggressiv ist?

Sch 3: Wenn man zum Beispiel jemanden so nervt, dann ist er schnell aggressiv und haut gleich.

L: So ein neues Wort können wir mal klatschen.

*Klasse klatscht „ag/gres/siv“*

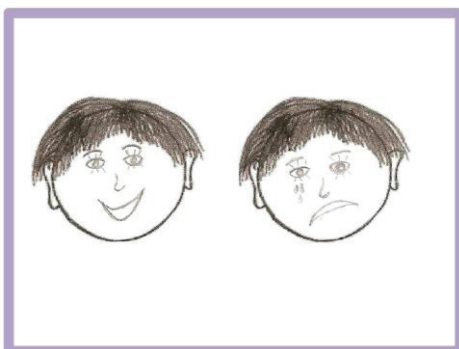


Abbildung 34: Symbolkarte Gefühle

## 2. Unterrichtskonzept

Aspekte und Lernziele des Bausteins ‚Gefühle‘	Praktische Umsetzung
<b>Die Gefühle anderer Personen richtig deuten können</b>  LZ 4: Die Schüler sollen sich in andere Personen hineinversetzen und deren Gefühle in einer Geschichte ausdrücken können.	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Nonverbale Kommunikationsmittel, wie Körperhaltung, Gesichtsausdruck und Stimmlage beschreiben und ein passendes Gefühl dazu finden: Situationsbilder die den Alltagskontext der Kinder betreffen; Gefühle raten mit Pantomime; Theaterspiel; Nachspielen einer bestimmten Szene oder eines Streits; Standbilder darstellen (eine glückliche Gewinnermannschaft; Eine Klasse, die gerade einen Witz erzählt bekommen hat,...)</li><li>❖ Perspektivenwechsel durchführen/ Rollenübernahme: sich selbst in die Lage des anderen versetzten und seine Gefühle formulieren (Inszenierung eines alltagsnahen Kontexts); evtl. Vorgabe eines Satzmusters</li></ul>

Tabelle 39: Baustein Gefühle in einer Geschichte 3

- ❖ Rollenübernahme/ Gefühle anderer beschreiben in einem alltagsnahen Kontext (Satzmustervorgabe „Max kann nicht einschlafen, weil...“):

Siehe dazu 15. Video, sowie Tafelbild und Schülerarbeiten aus der 5. UE.

### ➤ 15. Video (Gefühle LZ 4)

#### Transkription:

- Sch 1: Max kann nicht einschlafen, weil er glücklich ist, dass er morgen ein Fußballspiel hat.
- Sch 2: Max ist traurig weil er morgen ein Fußballspiel hat und er Angst hat, dass er verliert.
- Sch 3: Max ist traurig, weil sie ihm den Fußball weggenommen haben.

## 2. Unterrichtskonzept

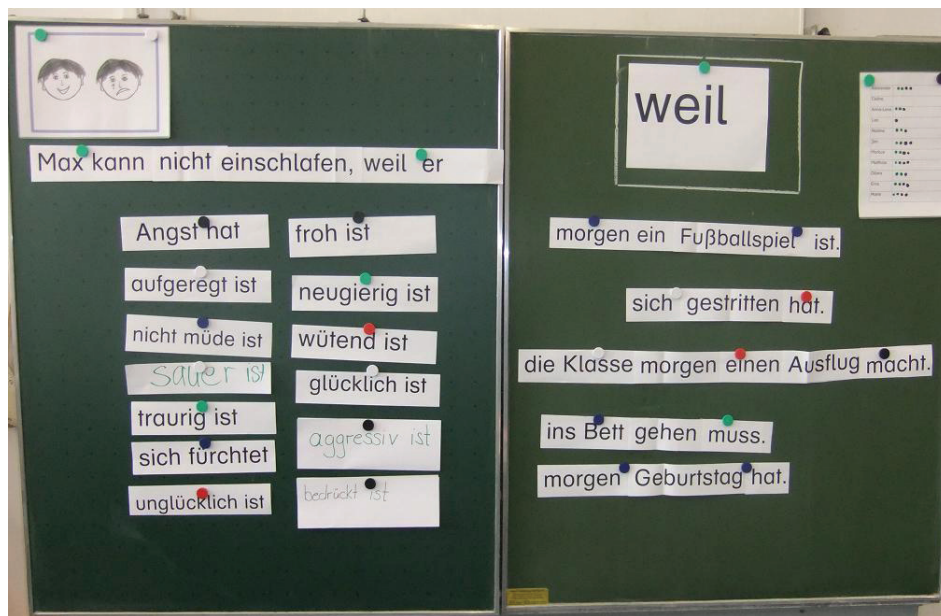


Abbildung 35: Tafelbild aus 5.UE

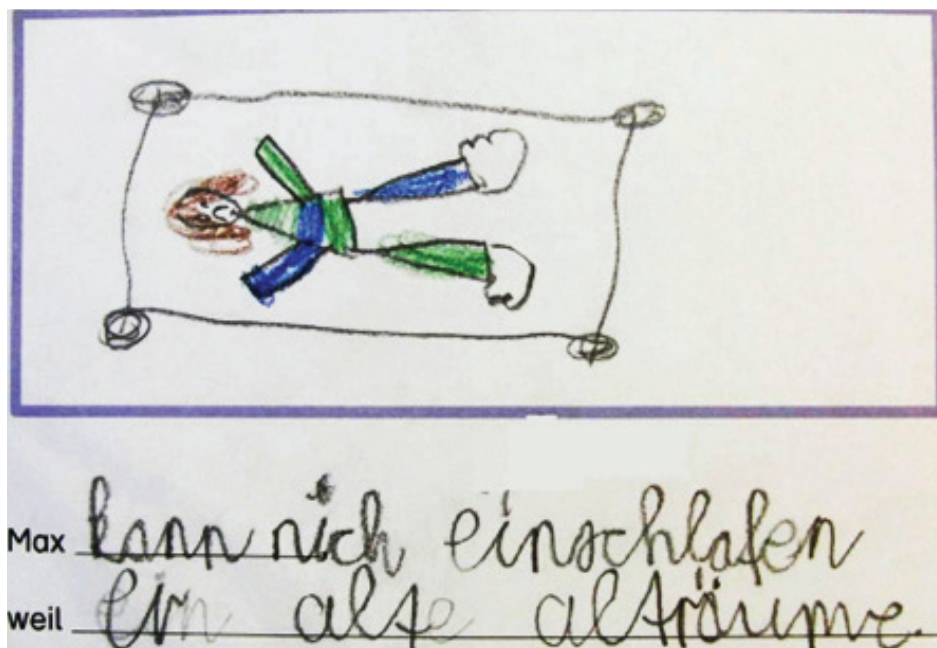


Abbildung 36: Schülerarbeit 1 Gefühle (5.UE)



## 2. Unterrichtskonzept



Abbildung 37: Schülerarbeit 2 Gefühle (5.UE)

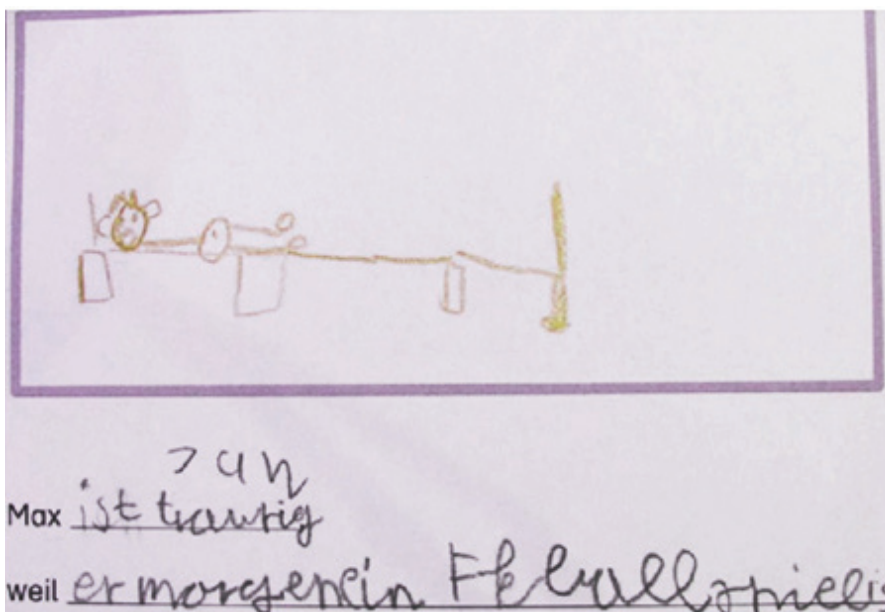


Abbildung 38: Schülerarbeit 3 Gefühle (5.UE)

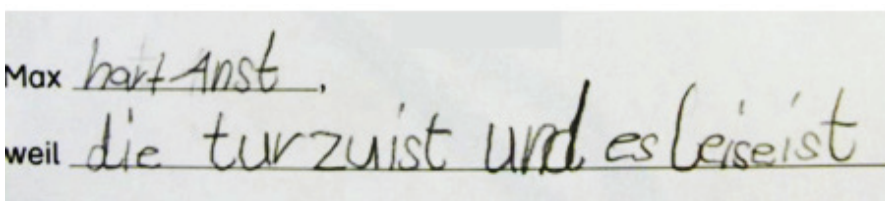


Abbildung 39: Schülerarbeit 4 Gefühle (5.UE)

- Siehe Videobeispiele: Schülergeschichten „Max kann nicht einschlafen“ (6. UE)

## 2. Unterrichtskonzept

Aspekte und Lernziele des Bausteins ‚Gefühle‘	Praktische Umsetzung
<b>Geschichten spannend erzählen</b>  LZ 3: Die Schüler sollen erkennen, dass Gefühle Geschichten spannend machen und wahrnehmen, dass dadurch eine Wirkung auf den Zuhörer erzielt wird.	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Sprechblasen und/ oder Gedankenblasen in die Geschichte einfügen (Bsp: leere Sprechblasen an bestimmten Stellen in einer Kulisse platzieren)</li><li>Differenzierungsmöglichkeit: Präsentieren einer Zielstruktur/ Satzmuster</li><li>Siehe dazu auch: Actionpoints (Baustein Teile einer Geschichte, in Kapitel 2.2.4.4.2)</li><li>❖ Analoggeschichten mit Alltagsbezug (Zuhörer nehmen Impuls von Erzähler auf)</li></ul>

Tabelle 40: Baustein Gefühle in einer Geschichte 4

- ❖ Sprechblasen (Satzmustervorgabe oder leere Sprechblasen) an bestimmten Stellen platzieren (Impuls für Gefühle/ Unterstützung der Symbolkarte Gefühle/ Anbahnung wörtliche Rede):



Abbildung 40: Sprechblase

Eine Darstellung der Lernziele aller Bausteine findet sich im Anhang zu Kapitel 2.

### **3 Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse**

Für die Umsetzung des Unterrichtsentwurfs in die Praxis wurde eine dreijährige Diagnose- und Förderklasse im dritten Schulbesuchsjahr ausgewählt. Ausgangspunkt für die Durchführung der Unterrichtssequenz war eine umfassende Diagnostik, die im folgenden Kapitel dargestellt wird. Die Unterrichtsreihe erstreckte sich über einen Zeitraum von sechs Wochen und beinhaltete zwölf Unterrichtseinheiten à 90 Minuten.

#### **3.1 Diagnostik (Fehrenbach, Kutscher)**

Das vorgestellte Unterrichtskonzept orientiert sich an den Prinzipien sprachheilpädagogischen Unterrichts (siehe Kapite 1.2.2). Um diesen Prinzipien auch in der exemplarischen Praxisumsetzung gerecht zu werden, wurde vorab der Sprachstand der Schüler überprüft.

##### **3.1.1 Schülerbeobachtungen unter sprachheilpädagogischen Aspekten**

In einem ersten Schritt wurden die sprachlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Schüler festgestellt. Dies erfolgte anhand von Schülerbeobachtungen im Unterricht und in Einzelsituationen über einen Zeitraum von mehreren Wochen. Darauf basierend wurde die exemplarische Unterrichtsreihe spezifisch auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten angepasst und störungsspezifische Maßnahmen wurden individuell eingesetzt. Ausführliche Förderpläne der Schüler werden nicht aufgenommen, da sie den Rahmen der Arbeit überschreiten würden.

Eine Darstellung der Schülerbeobachtungen, sowie eine Übersicht der sprachlichen Fähigkeiten findet sich im Anhang zu Kapitel 3.



#### 3.1.2 Beobachtungsbogen der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten

Im ersten Kapitel (siehe 1.1.3) wurde bereits ausführlich auf den Erwerb der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten (nach DOHMEN 2009) eingegangen. Für die Untersuchung der pragmatischen Kompetenzen der Schüler aus der dreijährigen Diagnose- und Förderklasse wurde deshalb das Diagnostikmaterial **Interview- und Protokollbögen II zur Erstellung eines „Pragmatisches Profil“ von DOHMEN 2009** (nach dem englischen Original von DEWART & SUMMER 1995) ausgewählt. „Das Pragmatische Profil ist als „**Baukastensystem**“ zu verstehen, [...]. So ist es nicht zwingend erforderlich, bei jedem Kind alle Teile des Pragmatischen Profils durchzuführen.“ (DOHMEN 2009, 20). Bestimmte Fragen wurden nicht beantwortet, da sie im schulischen Kontext nicht beobachtet werden konnten (im Beispiel Frage 24, 25, 26 und 29). Auf einige Fragen wurden nicht (näher) eingegangen, da sie in der Diagnose der Erzählfähigkeit erneut auftauchen, zum Beispiel Frage 7 ‚Informieren‘, Frage 9 ‚Erzählen‘ und Frage 11 ‚Präsuppositionen‘.

Der Interview- und Protokollbogen wird in dieser Arbeit eingesetzt, da einer Interventionsmaßnahme im sprachheilpädagogischen Unterricht – neben einer aufschlussreichen Diagnose aller anderen Sprachebenen – auch eine umfassende **Erfassung der kommunikativen Fähigkeiten** vorausgehen muss. Dieser Beobachtungsbogen dient dazu, Schüler, die kommunikativ-pragmatische Auffälligkeiten zeigen, herauszufiltern und genauer zu beschreiben. Es konnte davon ausgegangen werden, dass einige Aspekte, die auf Grund dieses Bogens als Störung der kommunikativ-pragmatischen Sprachebene deklariert wurden, Verhaltensauffälligkeiten oder Erziehungsschwierigkeiten zuzuordnen sind (siehe Kapitel 1.1.5). Ein **reflektierter Umgang bei der Interpretation** der Ergebnisse und ein **ganzheitlicher Blick auf den jeweiligen Schüler**, waren demnach bei der Beschreibung der individuellen Fähigkeiten notwendig.

Im Anschluss soll ein ausgefüllter Interviewbogen dargestellt werden.

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

Name des Kindes:	Geburtsdatum:	Analysedatum:
Name der befragten Person(en): <u>AL, MF</u>	Beziehung zum Kind: <u>Praktikantinnen seit einem Jahr</u>	

## Interview II

### A Kommunikative Intentionen ausdrücken

#### Aufmerksamkeitslenkung

**1. Aufmerksamkeit auf sich selbst lenken**

**Wie gewinnt (Name des Kindes) normalerweise Ihre Aufmerksamkeit, wenn Sie gerade beschäftigt sind?**

- ☒ versucht Blickkontakt herzustellen
- ☐ zieht an Ihrer Kleidung oder tippt Sie an
- ☒ gestikuliert
- ☒ sagt Ihren Namen
- ☐ wiederholt immer wieder Ihren Namen, z.B.: „Mama, Mama, Mama!“, „Frau..., Frau..., Frau...!“
- ☒ ruft durch den ganzen Raum
- ☒ macht etwas, das sie/er nicht tun soll, fängt z.B. einen Streit an oder wirft etwas um

**2. Aufmerksamkeit auf Ereignisse, Objekten, andere Personen lenken**

**Wenn (Name des Kindes) Sie auf etwas aufmerksam machen möchte, wie macht sie/er das?**

- ☐ dreht sich dahin um, guckt es an und dreht sich dann wieder zu Ihnen zurück
- ☐ zieht an Ihnen und macht verschiedene Laute
- ☒ zeigt darauf
- ☐ sagt etwas wie: „Guck mal!“ oder „Ich will Dir mal was zeigen!“
- ☒ beginnt darüber zu sprechen oder etwas zu signalisieren

#### Aufforderung

**3. Einfeldung von Hilfe**

**Wie teilt (Name des Kindes) Ihnen normalerweise mit, dass sie/er bei etwas Hilfe braucht?**

wird schnell ungeduldig & ist beleidigt

- ☐ zeigt auf das, was sie/er will
- ☐ ruft Sie
- ☒ bittet um Hilfe, erklärt das Problem aber nicht
- ☐ bittet um Hilfe und erklärt, was sie/er möchte
- ☐ wird ärgerlich, wütend oder verzweifelt, fragt aber nicht nach Hilfe
- ☐ wartet passiv ab

**4. Einfeldung von Informationen (Fragen)**

**Wenn (Name des Kindes) im Fernsehen oder in einem Buch etwas sieht, das sie/er noch nicht kennt, wie fragt sie/er danach?**

„hå 2' & fragender Gesichtsausdruck“

- ☒ sieht Sie mit einem fragenden Gesichtsausdruck an
- ☐ zeigt und lautiert ausdauernd
- ☐ fragt: „Was ist das?“
- ☐ stellt eine Menge Fragen darüber
- ☐ fragt nicht

© Elsevier GmbH, München. Alle Rechte vorbehalten. A. Dohmen: Das Pragmatische Profil. Interview II. März 2009

Abbildung 41: Pragmatisches Profil S.1 (Dohmen 2009)

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

#### Ausdruck von Emotionen

##### 5. Freude

Wenn (Name des Kindes) sich über etwas freut, wie zeigt sie/er das?

verbale durch Mimik & Gestik

- ☒ lächelt oder lacht
- hüpf und springt
- klatscht in die Hände
- umarmt die Person
- ruft etwas wie: „Juchhu!“, „Toll!“
- sagt, wie sie/er sich fühlt
- wird laut und aufgeregt
- behält es für sich

##### 6. Traurigkeit

Wenn (Name des Kindes) wegen etwas traurig oder enttäuscht ist, wie zeigt sie/er das?

enttäuscht/fühlt sich unverstanden: beleidigt, provoziert, fällt durch unangemessenes Verhalten auf

- zieht sich zurück
- weint
- ☒ möchte getröstet werden / Aufmerksamkeit
- erklärt, wie sie/er sich warum fühlt.
- wirkt launisch, mürrisch oder sauer, so dass Sie fragen, was los ist
- schlägt um sich

#### Informieren, Instruieren und Erzählen

##### 7. Informieren

Wenn (Name des Kindes) Ihnen etwas über die Kindertagesstätte/die Schule erzählt, wie macht sie/er das? (für Eltern). Wenn (Name des Kindes) Ihnen etwas von zu Hause erzählt, wie macht sie/er das? (für Erzieher/Lehrer)

siehe Diagnostik

- zeigt Ihnen etwas, z.B. eine kleine Wunde oder einen blauen Fleck
- beantwortet direkte Fragen mit sehr kurzen Antworten
- gibt einen zusammenhängenden Bericht
- sie/er gibt Ihnen nicht genug Informationen, um das Erzählte verstehen zu können
- erzählt viel zu lange immer weiter davon

##### 8. Instruieren

Wenn (Name des Kindes) versucht, Ihnen ein Spiel zu erklären, wie macht sie/er das?

gibt Beispiele

- ☒ macht es Ihnen vor
- ☒ gibt ziemlich klare Anweisungen
- verdreht die Reihenfolge und die Ziele
- lässt entscheidende Informationen aus

##### 9. Erzählen

Wenn (Name des Kindes) Ihnen eine Geschichte erzählt, z.B. die Handlung eines Buches oder eines Films, wie macht sie/er das?

siehe Diagnostik

- versucht es, indem sie/er einzelne Wörtern und Gesten gebraucht
- versucht nachzuspielen, was passiert ist
- durch Beantworten von Fragen
- erzählt eine zusammenhängende Geschichte
- beschreibt Ereignisse und Charaktere nicht genau genug, um sie verstehen zu können
- sie/er verdreht die Reihenfolge oder lässt Teile der Geschichte aus
- sie/er erzählt viel mehr als nötig wäre, um die Geschichte zu verstehen

#### Humor

##### 10. Humor

Wenn (Name des Kindes) Spaß macht, was für Späße sind das?

macht sich über andere lustig, versteckt Witze nur teilweise

- sie/er versteckt sich und kommt plötzlich wieder zum Vorschein
- ☒ sie/er macht komische Geräusche und Gesichter
- sie/er mag Wortspiele, dichtet z.B. Lieder um wie: „Alle meine Entchen schwimmen im Spinat...“, probiert Zungenbrecher wie: „Fischers Fritze...“ oder erfindet Phantasienamen für andere
- sie/er mag Scherzfragen, z.B.: „Was hängt an der Wand und macht immer tick tack?“
- sie/er erzählt gerne Witze
- sie/er wiederholt denselben Witz immer wieder
- ☒ sie/er lässt bei Witzen die Pointe aus
- sie/er verdreht die Reihenfolge von Witzen oder erzählt viel zu viel



### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

<p><b>Präsupposition</b></p> <p><b>11. Präsupposition (vorausgesetzter gemeinsamer Wissenshintergrund)</b></p> <p>Wenn (Name des Kindes) Ihnen von etwas erzählt, worüber Sie nichts wissen, wie genau setzt sie/er Sie dabei ins Bild?</p> <p><i>siehe ausführliche erzählenspezifische Diagnostik</i>  <i>(→ Schellen-Cornish</i>  <i>III. weitere Voraussetzungen des Erzählens)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklärt alles klar und deutlich</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> gibt Ihnen nicht genügend Informationen, um alles verstehen zu können</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> geht davon aus, dass Sie mehr wissen, als Sie wissen, erwähnt z.B. Personen aus heiterem Himmel</li> <li>• erzählt Ihnen mehr, als Sie wissen müssen</li> <li>• führt Einzelheiten sehr weit aus, die Sie schon kennen</li> </ul>	<p><b>Reaktion auf indirekte Aufforderungen</b></p> <p><b>13. Reaktion auf indirekte Aufforderungen</b></p> <p>Wenn Sie etwas sagen, womit Sie meinen, dass (Name des Kindes) etwas tun soll wie: „Ist es nicht Zeit aufzuräumen?“, „Willst Du deine Hände waschen?“ oder „Hilfst du mir, die Sachen wegzuräumen?“, wie reagiert sie/er darauf?</p> <p><input checked="" type="radio"/> reagiert nicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• versteht, was Sie möchten und reagiert entsprechend</li> <li>• nimmt es in einer scherzhaften Art und Weise wörtlich</li> <li>• nimmt es wörtlich, antwortet „ja“ oder „nein“, folgt Ihrer Aufforderung jedoch nicht</li> </ul>
<p><b>B Reaktion auf Kommunikation</b></p> <p><b>Aufmerksamkeit des Kindes erlangen</b></p> <p><b>12. Aufmerksamkeit des Kindes erlangen</b></p> <p>Wenn Sie (Name des Kindes) Aufmerksamkeit erlangen wollen, wie machen Sie das?</p> <p><i>Kontext Unterrichts-kommunikation:</i>  <i>Blickkontakt herstellen,</i>  <i>mit Namen aufrufen (evtl. Stimme erheben)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie berühren sie/ihn</li> <li>• Sie stellen sicher, dass sie/er Sie sehen kann</li> <li>• Sie gestikulieren</li> <li>• Sie sagen ihren/seinen Namen</li> <li>• Sie rufen ihren/seinen Namen</li> <li>• Sie erheben Ihre Stimme</li> </ul>	<p><b>Idiom und Ironie</b></p> <p><b>14. Idiom</b></p> <p>Wie reagiert (Name des Kindes), wenn Sie eine Redewendung gebrauchen wie „es regnet Bindfäden“ oder „du bringst mich auf die Palme“?</p> <p><i>unsicherheit durch Lachen überspielen;</i>  <i>fragt nicht nach</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ignoriert es</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> guckt verwirrt</li> <li>• fragt: „Was meinst Du?“ oder „Was heißt das?“</li> <li>• versucht, es wörtlich zu nehmen</li> <li>• fragt, was die Redewendung bedeutet</li> </ul>
	<p><b>15. Ironie</b></p> <p>Wie reagiert (Name des Kindes), wenn jemand ironisch ist?</p> <p><i>unsicheres Lachen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> ignoriert es</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> erscheint verwirrt oder verunsichert</li> <li>• nimmt es wörtlich und bestreitet es</li> <li>• fragt: „Was meinst du?“ oder „Was heißt das?“</li> <li>• versteht die beabsichtigte Bedeutung</li> </ul>

© Elsevier GmbH, München. Alle Rechte vorbehalten. A. Dohmen: Das Pragmatische Profil. Interview II. März 2009


Abbildung 43: Pragmatisches Profil S. 3 (Dohmen 2009)







### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

<p><b>27. Thema/Interessen</b></p> <p><b>Über was redet (Name des Kindes) gerne?</b></p> <p></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dinge, die gerade passieren</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Spielzeug/Spiele</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familienmitglieder/Freunde</li> <li>• Tiere</li> </ul> <p><input checked="" type="checkbox"/> Fernsehen</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sport oder andere Hobbys (Fußball)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• neigt dazu, an einem Thema zu hängen</li> <li>• über alles</li> <li>• über abstrakte Dinge wie Gott, Tod oder wie die Welt entstand</li> </ul>	<p><b>30. Einhaltung sozialer Konventionen</b></p> <p><b>Inwieweit hat (Name des Kindes) ein Gefühl dafür, wann es nötig ist höflich zu sein?</b></p> <p>Im Kontext Schule: weiß, wie er sich Lehrern gegenüber verhalten soll;</p> <p>dennoch: Schimpfwörter, unangebrachtes, unhöfliches Verhalten in schwierigen Situationen (V-Problematik)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sagt manchmal Bitte oder Danke</li> <li>• ist höflich zu älteren Personen</li> <li>• sagt keine Schimpfwörter in unangebrachten Situationen</li> <li>• kommentiert die Frechheiten anderer Leute, z.B. wenn andere Kinder Schimpfwörter benutzen</li> </ul>
<p><b>28. Bücher als Kommunikationskontext</b></p> <p><b>Wie findet (Name des Kindes) Bücher und was macht sie/er, wenn sie zusammen ein Buch anschauen oder ihr/ihm vorlesen?</b></p> <p></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> guckt gerne Bücher zusammen mit einem Erwachsenen an</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das Umläutern der Seiten ist das Wichtigste</li> <li>• zeigt auf benannte Dinge</li> <li>• benennt bekannte Dinge von sich aus</li> </ul> <p><input checked="" type="checkbox"/> hört gerne Geschichten an</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> erzählt Ihnen Teile der Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeigt kein Interesse an Büchern</li> </ul>	<p><b>31. Interaktion mit Gleichaltrigen</b></p> <p><b>Wenn (Name des Kindes) mit anderen Kindern zusammen ist, wie beteiligt sie/er sich am Spiel?</b></p> <p>Kann seine Meinung äußern, andere für sich gewinnen, eine leitende Position einnehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spielt alleine</li> <li>• spielt neben den anderen Kindern</li> <li>• guckt den anderen vom Spielfeldrand aus zu</li> <li>• braucht die Anleitung und Beteiligung eines Erwachsenen</li> <li>• spricht mit einem Kind</li> <li>• hört verschiedenen Kindern zu und erwidert etwas</li> <li>• schlägt ein Spiel oder eine Aktivität vor</li> <li>• macht mit Vergnügen mit</li> <li>• versucht zu dominieren</li> <li>• bleibt in der Nähe eines Erwachsenen</li> </ul>
<p><b>29. Einsatz von Sprache und Geräuschen beim Spielen</b></p> <p><b>Wenn (Name des Kindes) alleine spielt, wofür und wie gebraucht sie/er Geräusche oder Sprache beim Spielen?</b></p> <p></p> <p></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ist üblicherweise still</li> <li>• macht Laute, die sich anhören, als würde sie/er sprechen, die aber keine echten Wörter sind</li> <li>• ahmt typische Geräusche nach, z.B. Autogeräusche, Tierstimmen etc.</li> <li>• kommentiert, was gerade passiert</li> <li>• denkt sich Geschichten aus</li> <li>• spricht mit einem imaginären Spielkameraden</li> <li>• singt beim Spielen</li> </ul>	<p><b>32. Interaktion mit Erwachsenen</b></p> <p><b>Wie verhält sich (Name des Kindes) gegenüber Erwachsenen?</b></p> <p>eher schüchtern/unsicher gegenüber unbekannten Erwachsenen; ist eine Vertrauensbasis vorhanden ist er redselig</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> beschäftigt sich mit Erwachsenen die sie/er gut kennt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• redet mit einer Reihe von Erwachsenen</li> <li>• vermeidet es, mit Erwachsenen zu sprechen</li> <li>• ist sehr schnell zutraulich und überfreundlich zu Personen, die sie/er nicht gut kennt</li> </ul>

© Elsevier GmbH, München. Alle Rechte vorbehalten. A. Dohmen: Das Pragmatische Profil. Interview II. März 2009

Abbildung 46: Pragmatisches Profil S. 6 (Dohmen 2009)

#### 3.1.3 Diagnostik der Erzählfähigkeit

Basierend auf der Untersuchung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten, konnte mit Hilfe eines Diagnosebogens, einem ‚Informellen Screening der Erzählfähigkeit‘ von SCHELTEN- CORNISH (2008) eine Einschätzung der Erzählkompetenz von Kindern vorgenommen werden. Da diese Arbeit ausschließlich die ‚Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit‘ zum Ziel hat, wurden die Teilbereiche IV. ‚Grammatik/ Semantik‘ und V. ‚Rechtschreibung‘ nicht in die Diagnose aufgenommen. Ebenso wenig wurde ‚Sprachverständnis‘, ‚Leseinverständnis‘ und ‚Schriftliche Sprache‘ aus dem III. Teilbereich ‚Weitere Voraussetzungen des Erzählens‘ berücksichtigt. Da der Diagnose der Erzählfähigkeit bereits eine umfassende Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vorausging, siehe dazu die ‚Schülerbeobachtungen unter sprachheilpädagogischem Aspekt‘, ist die Übernahme begrenzter Teilbereiche aus der Diagnostik von SCHELTEN- CORNISH (2008) gerechtfertigt. Die Teilbereiche I ‚Kohärenz‘, II ‚Kohäsion‘ und III ‚Weitere Voraussetzungen des Erzählens‘ sind grundlegende Elemente der Diagnose. Der zweite Bereich ‚Kohäsion‘ ist für eine Einstufung in eine Erzählstufe relevant, wenn gleich nicht für das in dieser Arbeit dargestellte Förderkonzept (siehe Kapitel 2.2.1). Teil des informellen Screenings ist das Überprüfen des Geschichtenverständnis, welches mit Hilfe der „Textgeschichte der Maus“ aus dem „LÜK“ -Lernsystem (BAUMGARTL & VOGEL 2008) festgestellt wird.

Um eine Förderung im weiteren Sinne, der Erzählinteraktion zu legitimieren, wurde gleichermaßen ein Bezug zum interaktiven Ansatz von HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) hergestellt, indem eine Überprüfung der interaktiven Ressourcen der Schüler stattfand. Ergänzend zum informellen Screening von SCHELTEN- CORNISH wurde also der erste Teil ‚Interaktive Ressourcen‘ der „Beobachtungshilfe zur Einschätzung der mündlichen Erzählkompetenz des Kindes“ von SCHRÖDER (2010b) Bestandteil der Diagnostik.

Exemplarisch wird ein ausführlicher Schülerbogen abgebildet. Eine Gesamtübersicht der Diagnostik der ganzen Klasse, welche eine Interpretation der Erzählfähigkeiten im Sinne einer Zuordnung zur jeweiligen Erzählstufe zulässt, findet sich im Anhang zu Kapitel 3. Anhand dieser Ergebnisse wurden die entsprechenden Aspekte der Bausteine für die Praxisumsetzung ausgewählt.



### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

#### Informelles Screening der Erzählfähigkeit: Diagnosebogen

Name: Schüler

Datum: 07/ 2010

Zutreffendes umkreisen J= Ja N= Nein

geb.: \_\_\_\_\_ Alter: 7,7

Erzählstufe Mündlich							Erzählstufe Schriftlich								
Stufe	1	2	3	4	5	6	+	Stufe	1	2	3	4	5	6	+
			G 1	G 2, 3											
Geschichtenverständnis (Anzahl Punkte): <u>6 von 12</u>															
<b>I. Kohärenz: „Grammatik der Geschichte“</b>															
<b>Kulisse (1):</b> entspricht bei Geschichtenmaus „Einleitung“															
Erkennbar vorhanden							J G 1,2				N G 3				
Informationen ausreichend zur Orientierung							J G 2				N G 1,3				
Enthält Informationen zu: wer, was, wo, warum, wie, wann											G1				
wer, was, wo, warum, wie, wann											G2				
<b>Verursachendes Geschehen (2):</b> entspricht Geschichtenmaus „Hauptteil“															
Erkennbar vorhanden							J G 1,2,3				N				
Geschehen verständliche dargestellt							J G 1,2				N G3				
<b>Interne Reaktion (5):</b> kann in jedem Teil vorkommen															
Erkennbar vorhanden							J				N G 1,2,3				
Angabe logisch und nachvollziehbar							J				N G 1,2,3				
<b>Plan (3):</b> entspricht bei Geschichtenmaus „Hauptteil“															
Erkennbar vorhanden							J G 3				N G 1,2				
Weiterentwicklung logisch							J				N G1,2,3				
<b>Aktion, Lösungsversuch (4):</b> entspricht bei Geschichtenteil „Hauptteil“															
Erkennbar vorhanden							J G2,3				N G1				
Weiterentwicklung logisch							J G2				N G1,3				
<b>Ergebnis (6):</b> entspricht bei Geschichtenmaus „Hauptteil“															
Erkennbar vorhanden							JG1,2,3				N				
Weiterentwicklung logisch							JG1,2,3				N				
<b>Schluss (7):</b> entspricht bei Geschichtenmaus „Schluss“															
Erkennbar vorhanden							J				N G1,2,3				
Rundet Geschichte logisch ab							J				N G1,2,3				
Abschlusstypen: Zusammenfassung, Hinweis auf Zukunft/ Vergangenheit; Hauptfigur hat gelernt; Gedanken, Gefühle der Hauptfigur; Moral (alle sollen lernen)															

Abbildung 47: Informelles Screening der Erzählfähigkeit: Diagnosebogen S. 1 (SCHELTEN- CORNISH 2008)

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

II. Kohäsion, erkennbarer sprachlicher Zusammenhang		
Verhältnis „ <b>Bindewörter</b> “/ Sätze ausreichend G.1 5/6 G.2 5/10 G.3 2/12 G.4 ___ G.5 ___ G.6 ___ G.7 ___ G.8 ___	J	N
<b>Bindewörter</b> semantisch korrekt Beispiel der Fehler: (Anm.: verwendet ausschließlich dann/ und dann/ und)	J G1,2,3	N
<b>Zeitlicher Zusammenhang durch Adverbien, Kontext</b>	J	N G1,2,3
Durchgehend gleiche Zeitstufe ( <b>Konjugation</b> )	J G1,2	N G3
Wiederholungen erhöhen Kohäsion Falls störend, Wortart:	J G1	N G2,3
Pronomen: Referent erkennbar, semantisch korrekt Beispiel der Fehler:	J G2	N G1,3
Wörtliche Rede (WR) vorhanden, angemessen Teil: Kulisse (1) Verursachendes Geschehen (2) Plan (3) Lösungsversuch (4) Interne Reaktion (5) Ergebnis der Aktion (6) Schluss (7)	J	N G1,2,3
III. Weitere Voraussetzungen des Erzählens		
„ <b>Theory of Mind</b> “: Zuhörer/ Leser werden orientiert	J	N G1,2,3
<b>Thema</b> wurde erkannt	J G1,2,3	N
Altersgemäß entwickeltes <b>Weltwissen</b>	J G1,2,3	N
Das <b>Erinnerungsvermögen</b> für Einzelheiten ist gegeben	J G2	N G1,3
<b>Logischer Zusammenhang</b> der Ereignisse erkannt	J G1,2	N G3
Hauptsächlich <b>Wesentliches</b> erzählt	J G1,2	N G3
<del>Sprachverständnis</del>	↓	⌵
<del>Lesesinnverständnis</del>	↓	⌵
<del>Schriftliche Sprache</del> passend („Code-Switching“)	↓	⌵
<b>Erzählperspektive</b> durchgängig in 1. oder 3. Person	J G1,2,3	N
<b>Einzelheiten der Bilder</b> richtig wahrgenommen	J G3	N

Abbildung 48: Informelles Screening der Erzählfähigkeit: Diagnosebogen S.2 (SCHELTEN- CORNISH 2008)

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

---

Diese Abbildung kann aus urheberrechtlichen Gründen nicht dargestellt werden.

Weitere Materialien zur Diagnose in QUASTHOFF ET AL (2011):  
„(Vor-)Schulkinder erzählen im Gespräch“. Schneider Verlag Hohengehren.

#### 3.1.4 Verlaufsdiagnostik

Da eine Prozessdiagnostik unabdingbarer Bestandteil sprachheilpädagogischer Diagnostik ist (siehe Kapitel 1.2) wurden in regelmäßigen Abständen Schülerbeobachtungen dokumentiert. Zunächst wurden jedoch v.a. auf Grund der Diagnose der Erzählfähigkeit individuelle Förderziele formuliert („Förderziele, die auf Grund der Diagnostik formuliert wurden“ siehe Tabelle linke Spalte). Davon ausgehend wurden Beobachtungen durchgeführt. Diese stützen sich auf die freien Geschichten im Setting Eröffnungsritual Erzählkreis und auf die Videoaufnahmen gemeinsam entwickelter Geschichten, teilweise über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg. Es fand ausschließlich eine Analyse der mündlichen Erzählfähigkeit statt und nicht der schriftlich fixierten Geschichten.

Eine Darstellung dieser Verlaufsdiagnostik findet sich im Anhang zu Kapitel 3, lediglich ein Schülerbeispiel soll an dieser Stelle veranschaulicht werden.

Persönliche Stärken des Kindes oder Bereiche, in denen es in letzter Zeit sichtbare Fortschritte gemacht hat sind grün gekennzeichnet. Bereiche, in denen Förderbedarf besteht, sind rot markiert.

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

Sch	Förderziele, die auf Grund der Diagnostik formuliert wurden	Schülerbeobachtungen*
5	<p>Stufe 3,3,4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ berücksichtigen des situativen Kontextes</li> <li>➤ berücksichtigen des Vorwissen des Gesprächspartners</li> <li>➤ informatives und ideenreiches, detailreiches Erzählen</li> <li>➤ Einzelheiten des Bildes analysieren und interpretieren</li> <li>➤ braucht viel Unterstützung beim Erzählen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ kann eine eigene, vollständige Geschichte erzählen, greift den L Impuls auf (eigene Geschichte thematisch orientiert an L Geschichte)</li> <li>➤ berücksichtigt Struktur, Orientierung an L Erzählung</li> <li>➤ Erzählerverhalten: Blickkontakt</li> <li>➤ kann eine Geschichte nachspielen und findet eine eigene Lösung für das Problem</li> <li>➤ kann sich Details einer ‚fremden‘ Geschichte sehr gut merken, Nacherzählung vollständig</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: meldet sich sehr viel und stellt Fragen an seine Mitschüler</li> <li>➤ bisher hauptsächlich Nacherzählungen</li> <li>➤ Anwenden der Struktur einer Geschichte auch in einer erlebten oder erfundenen Geschichte</li> <li>➤ Gefühle verwenden</li> <li>➤ ausführliches und ideenreiches Erzählen (bei geübten Geschichten kann er das anwenden)</li> </ul>

Tabelle 41: Darstellung der Verlaufsdagnostik eines Schülers

## 3.2 Sequenzübersicht (Fehrenbach, Kutscher)

Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Unterrichtseinheiten findet sich im Anhang zu Kapitel 3. Die verwendeten Unterrichtsmaterialien, sowie einige Fotos, und Schülerarbeiten sind im digitalen Anhang.

UE	Thema der UE	Lernziele der Bausteine in der UE
1	„Eine kleine Verletzung“ (Lehrererzählung: L hat sich beim Apfel schälen in den Finger geschnitten) Einstieg mit einer einfachen Lehrererzählung (Impuls für Analoggeschichten) Erzählen der eigenen Geschichte im Erzählkreis	Baustein Teile einer Geschichte <b>Struktur einer Geschichte:</b> (LZ 1) Baustein Teile einer Geschichte <b>Verursachendes Geschehen:</b> Überschrift finden/ Thema benennen (LZ 1) Verursachendes Geschehen erzählen (LZ 2)
2	„Gutes Zuhörerverhalten“ Gutes Zuhörerverhalten der metasprachlichen Analyse zugänglich machen.	Baustein <b>Zuhören:</b> Einstieg in die Gesprächsinteraktion (LZ 1) Einhalten von Gesprächsregeln (LZ 2) Reflektieren des Zuhörerverhalten (LZ 3)
3	„Die verlorene Mütze“ (Lehrererzählung) Schrittweise Fixieren der Lehrergeschichte; Nacherzählen der Geschichte mit Hilfe eines Rollenspiels	Baustein Zuhören: LZ 1, LZ 2 Angemessenes Frageverhalten entwickeln (LZ 4) Baustein Erzählerverhalten: Auf Fragen angemessen reagieren (LZ 4) Angemessene Erzählsituation erkennen (LZ 5) Baustein Teile einer Geschichte <b>Struktur einer Geschichte:</b> LZ 1, LZ 2 Baustein Teile einer Geschichte <b>Verursachendes Geschehen:</b> LZ 1, LZ 2

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

4	<p>Die Oma backt einen Apfelkuchen „Apfelkuchengeschichte“</p> <p>Szenisches Spiel: Geschichte bis Verursachendes Geschehen, dann gemeinsame Geschichtenentwicklung: Schüler spielen im Rollenspiel unterschiedliche Handlungsalternativen durch (Konfliktlösung) Fixieren der Geschichten und Erzählung filmen</p>	<p>Baustein <b>Zuhören</b>: LZ 1, LZ 2 Zuhörerverhalten metasprachlich reflektieren (LZ 3) Baustein Teile einer Geschichte</p> <p><b>Lösung</b>: Lösung für ein Problem finden und erzählen (LZ 1, LZ 2) Baustein Erzählerverhalten: Erzählhilfen verwenden (LZ 6)</p>
5	<p>„Max kann nicht einschlafen“ (I)</p> <p>Perspektivenwechsel: Gefühle des Jungen beschreiben; auf Grund dessen eine Lösung für das Problem finden (Sachimpulse) und veränderten Gefühlszustand beschreiben</p>	<p>Baustein: Zuhören, Erzählerverhalten, Teile einer Geschichte Struktur einer Geschichte, Verursachendes Geschehen Baustein Gefühle in einer Geschichte: Gefühle als Teile einer Geschichte erkennen (LZ 2) Perspektivwechsel (LZ 4) Baustein Teile einer Geschichte</p> <p><b>Lösung</b>: (LZ 1)</p>
6	<p>„Max kann nicht einschlafen“ (II)</p> <p>Fixieren einer Analoggeschichte mit dem Thema „Max kann nicht einschlafen.“ Schüler werden einzeln beim Erzählen der Geschichten gefilmt</p>	<p>Bausteine: Zuhören, Erzählerverhalten, Teile einer Geschichte Struktur einer Geschichte, Verursachendes Geschehen, Lösung Baustein Gefühle in einer Geschichte: Eigene Gefühle in einer Geschichte erzählen (LZ1) Gefühle machen Geschichten spannend (LZ 3) Baustein Teile einer Geschichte</p> <p><b>Lösung</b>: (LZ 2)</p>

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

7	<p>„Gutes Erzählerverhalten“</p> <p>Anhand einer dokumentierten Geschichte wird das Erzählerverhalten metasprachlich erarbeitet</p>	<p>Baustein Zuhören, Erzählerverhalten</p> <p>Baustein Erzählerverhalten: Deutliches Sprechen, Sitzhaltung, Blickkontakt (LZ 1, LZ 2, LZ 3)</p>
8	<p>„Der brennende Adventskranz“ (I)</p> <p>Logische Geschichtenentwicklung durch Ausagieren der Handlung; Fixieren des Geschichtenanfang und des verursachendem Geschehens</p>	<p>Baustein Teile einer Geschichte</p> <p><b>Geschichtenanfang:</b> Erzählen eines Geschichtenanfangs (LZ 1)</p> <p>Baustein Teile einer Geschichte</p> <p><b>verursachendes Geschehen:</b> Verursachendes Geschehen in einer Geschichte selbstständig entwickeln und erzählen (LZ 3)</p>
9	<p>„Der brennende Adventskranz“ (II)</p> <p>I. Phase des Überarbeitens (Geschichtenanfang und verursachendes Geschehen) Entwicklung einer Lösung – Schülerideen sammeln und Alternativen besprechen/ handeln nachvollziehen Fixieren der selbst gewählten Lösung</p>	<p>Baustein Teile einer Geschichte</p> <p><b>Lösung:</b> Lösungsidee auf Plausibilität und Logik prüfen (LZ 3)</p>
10	<p>„Der brennende Adventskranz“ (III)</p> <p>II. Phase des Überarbeitens Geschichtenende entwickeln, verschiedene Leitfragen anbieten: „Was macht sie jetzt?“, „Was hat sie gelernt?“ oder „Wie fühlt sie sich jetzt?“ und Geschichtenende fixieren</p>	<p>Baustein Teile einer Geschichte</p> <p><b>Geschichtenende :</b> Verschiedene Enden besprechen und eines für die eigene Geschichte auswählen (LZ 1, LZ 2)</p>



### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

11	<p>„Wintergeschichte“ (I)</p> <p>Eine eigene Geschichte zu einem vorgegebenen Rahmenthema erfinden Schüler entwickeln anhand von Sachimpulsen eigene Geschichten (zur Differenzierung: Tipps zu verursachendem Geschehen und Gefühlen)</p>	<p>Baustein Teile einer Geschichte</p> <p><b>Struktur einer Geschichte:</b> Struktur einer Geschichte in Geschichten übernehmen (LZ 3) Sicherung der Bausteine Teile einer Geschichte und Gefühle in einer Geschichte</p>
12	<p>„Wintergeschichte“ (II)</p> <p>Geschichte üben und einem PA vortragen; Geschichte im Erzählkreis erzählen; Würdigung der Geschichten: Urkundenverleihung</p>	<p>Baustein Teile einer Geschichte</p> <p>Baustein Gefühle in einer Geschichte</p> <p>Baustein <b>Zuhören</b></p> <p>Baustein Erzählverhalten</p>

Tabelle 42: Sequenzübersicht

#### Resümee (Fehrenbach, Kutscher)

Ziel dieser Arbeit war es einen Konzeptentwurf zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit für den sprachheilpädagogischen Unterricht in Diagnose- und Förderklassen zu entwickeln. Da bisher nur wenige Therapiekonzepte zur Förderung im außerschulischen Bereich existieren und keine für den schulischen Bereich, wurde der Versuch gewagt diese Lücke zu schließen und ein mögliches Förderkonzept für den Unterrichtsalltag zu entwerfen.

Obwohl keine Evaluation des Konzepts, im Sinne einer Erfolgsüberprüfung stattfinden soll, wird an dieser Stelle die exemplarische Praxisumsetzung des Unterrichtsentwurfs in einer dreijährigen Diagnose- und Förderklasse im dritten Schulbesuchsjahr kritisch reflektiert.

Die zu Beginn durchgeführte **Diagnostik der Erzählfähigkeit** der Schüler lieferte sehr aufschlussreiche Ergebnisse und ermöglichte eine konkrete Förder- und Lernzielableitung für die Praxisumsetzung. Die **Bausteininhalte** wurden auf Grund dieser Erfassung und der Verlaufsdagnostik entsprechend ihrer Bedeutung ausgewählt und unterschiedlich intensiv bearbeitet. Demnach konnte das Konzept anlässlich des Bausteinprinzips ideal umgesetzt werden, da eine individuell an die Klasse angepasste Durchführung ermöglicht wurde. Die Diagnostik der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten und der erzählspezifischen Kompetenzen gestaltet sich sehr umfangreich, wenn die Überprüfung – wie in der exemplarischen Umsetzung – in der Einzelsituation erfolgt. Für den Klassenlehrer besteht jedoch die Möglichkeit im Rahmen seiner Unterrichtsbeobachtungen die Protokollbögen auszufüllen und des Weiteren Geschichten, die die Schüler im Unterrichtsalltag, zum Beispiel in Pausengesprächen erzählen, in die Analyse der Erzählfähigkeiten einfließen zu lassen. Eine **Anpassung des Settings zur Erhebung der vorhandenen kommunikativ-pragmatischen und erzählspezifischen Fähigkeiten** ist also möglich.

Für die Umsetzung in den Schulalltag wurde **ein erzählspezifischer Rahmen** gestaltet, der Erzählzeit, -raum und -ort eindeutig festlegte. Die Erzähleinheiten des Konzepts wurden regelmäßig im Unterrichtsgeschehen innerhalb vorgegebener Unterrichtsstunden etabliert. Diese ritualisierte Einrichtung spezifischer Erzählzeiten gab den Kindern Orientierung und Sicherheit.

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

---

Um noch besser auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können, wäre ein **spontanes Einrichten einer Erzähleinheit im Unterrichtskontext** denkbar. Dies bedeutet eine Unterbrechung der normalen Unterrichtskommunikation und kann grundsätzlich auf Wunsch der Lehrkraft oder der Schüler erfolgen. Das spontane Agieren hätte nicht automatisch zur Folge, dass die erzählspezifischen Rituale wegfallen würden. Die bewusste Gestaltung des Erzählrahmens würde wie gewohnt erfolgen. Auch die feste Verankerung bestimmter Erzählzeiten im Unterricht wäre dadurch nicht zwingend betroffen. Das spontane Einrichten eines Erzählkreises kann als zusätzliches Angebot verstanden werden, da im Unterricht ansprechende und emotionale Themen auftauchen, die einen sehr hohen Gesprächsanlass beinhalten. Die Erzählbereitschaft der Schüler ist besonders hoch, wenn sie eigene Erlebnisse zu einem bestimmten Thema gemacht haben. Das Teilhaben lassen anderer an ihren Erfahrungen unterstützt gleichzeitig das lebensnahe Lernen und bietet einen emotionalen Zugang zu einem Lerngegenstand. Auch die Dauer eines solchen Erzählkreises könnte je nach Bedarf gestaltet werden. Das spontane Einrichten von Erzähleinheiten in situativ geeigneten Unterrichtskontexten, kann demnach als Gewinn bezeichnet werden, da der Sprachumsatz der Schüler enorm gesteigert werden könnte. Es fände eine Schüleraktivierung statt und den Interessen und Bedürfnissen der Schüler sich anderen mitzuteilen, wäre in besonderem Maße genüge getan. Eine Förderung in engen, aber vor allem weiteren Sinne kann unabhängig vom gewählten Lerngegenstand stattfinden. Voraussetzung für eine Geschichte ist lediglich die Bedingung eines erzählenswerten Ereignisses, welches die „Minimalbedingung von Ungewöhnlichkeit“ (QUASTHOFF 1980, 27) erfüllt. Die Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit kann somit optimal in den Unterricht eingebettet und integriert werden.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die **Festlegung einer bestimmten Durchführungsdauer**, den Zielen dieses Entwurfs hinderlich im Weg stehen würde. Das Konzept ist so angelegt, dass eine **langfristige Förderung** möglich ist. In der exemplarischen Umsetzung in die Praxis wurde ersichtlich, dass selbst sechs Wochen nicht ausreichen, um – der durch die Förderung – gesteigerten Motivation und Bereitschaft der Schüler zum Erzählen gerecht zu werden.

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

---

Eine Wertschätzung der besonderen Relevanz des Erzählens für Kinder (siehe Alltags- und Bildungsrelevanz) im Sinne einer konstanten Einbettung von Erzählsituationen in den Unterricht wäre wünschenswert.

Eine langfristige Integration der Bausteine in die Unterrichtsplanung, lässt zudem eine Aussage über beobachtbare Fortschritte der Erzählkompetenzen der Schüler zu. Über die Vermutung, inwiefern man ‚Erzählen lernen‘ kann, kann erst nach einer ausführlichen Prozessdiagnostik und einer vergleichbaren Überprüfung der Fähigkeiten – wie zu Beginn der Förderung – eine zuverlässige Antwort gegeben werden. Die im Rahmen der Erzähleinheiten durchgeführte Verlaufsdiagnostik, lässt jedoch die Aussage zu, dass der Konzeptentwurf zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit bereits Erfolge erzielt hat. Direkt beobachtbare Kriterien waren zum Beispiel die **gesteigerte Sprechfreude der Schüler ihre Erlebnisse vor der Klasse zu erzählen**, ebenso der **hohe Grad der Schüleraktivierung und die Erhöhung des Sprachumsatzes**. Verbesserungen im Bereich der Fähigkeiten von Erzählen im weiteren Sinne sind differenzierter zu beurteilen und müssen im jeweiligen Kontext genauer analysiert werden, vor allem im Hinblick auf Unterstützersysteme. Erzählen im engeren Bereich kann direkt beobachtet werden, da die Struktur und die Teile einer Geschichte offensichtlich erkennbar sind. Auch hier wurden deutliche Fortschritte vermerkt, welche vor allem auf die besonderen Visualisierungsmaßnahmen und die Inszenierung von Handlungskontexten zurückgeführt werden können.

Besonders erfreulich war das **Verhalten der sprachauffälligen Kinder**. Sie entwickelten ebenso wie die anderen Schüler eine enorme Freude am Erzählen ihrer Geschichten. Damit das Erzählen vor anderen als schön erlebt wird, war das Gestalten eines geschützten Rahmens notwendig. Eine herausragende Bedeutung hat die Rolle der Lehrkraft und ihre Fähigkeit über ihr Verhalten zu reflektieren, gespielt. Die Lehrkraft muss ihre Lehrersprache bewusst einsetzen. Sie muss sich an bestimmten Stellen zurück nehmen können, um den Bedürfnissen des Schülers, sich mitteilen zu wollen und andere an seinen Gefühlen teilhaben zu lassen, gerecht zu werden. Es muss eine Balance herrschen, die dem Interesse an der Geschichte des Schülers und seiner sprachbedingten Problematik gerecht wird.

### 3. Exemplarische Praxisumsetzung in einer Diagnose- und Förderklasse

---

Folgendes Zitat verdeutlicht genau das, was nicht im Sinne einer Förderung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten und erzählspezifischen Kompetenzen passieren darf. Es kann als Appel verstanden werden, dass wichtigste Ziel, die Sprechfreude, auf der pragmatischen Sprachebene zu verfolgen, denn „das Erleben von scheiternder Kommunikation kann sich auf alle Bereiche der personalen und sozialen Entwicklung, auf die Motivation für sprachliche und nicht sprachliche Interaktion [...] auswirken.“ (LP GS Sprache 2001, 8).

„Ich habe beim Erzählen nie Angst gehabt, doch bei dir und einigen anderen Lehrern sagt der Friseur und schaute den Lehrer an, habe ich nach einer Weile die Lust verloren, weil ihr nicht meine Geschichten, sondern meine Sprachfehler verfolgt habt.“ (Schami 1991, 46).

## Literaturverzeichnis

**Literaturverzeichnis liegt auch in digitaler Form vor (siehe Anhang digital).**

**Unveröffentlichte Literatur, wie Workshop- und Fortbildungsunterlagen, sowie Seminarunterlagen finden sich im digitalen Anhang.**

Astington, J. (1991): Intention in the Child`s Theory of Mind. In Freye, D.; Moore, C. (Eds.): Children`s Theories of Mind: Mentales States and Social Understanding. S. 157-172. Hillsdale N.J.: Erlbaum.

Baron-Cohen, S. (1995): Mindblindness. An essay on autism and theory of mind. Cambridge, Mass: MIT Press (A Bradford book).

Bartlett, F.C: Remembering: A Study in Experimental an Social Psychology. In: Cambridge University Press. Online verfügbar unter <http://www.ppsis.cam.ac.uk/bartlett/TheoryOfRemembering.htm> (zuletzt geprüft am 30.05.2011).

Baur, S.; Enders, R. (2000) : Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen (IVÜS). Die Sprachheilarbeit 45, 2, 64-72.

Baumert, J. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Rev. Nachdr. der Erstausg. Opladen: Leske + Budrich.

Baumgartl, S.; Vogel, H. (2008): Mini-LÜK. Leseübungen 3. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag GmbH.

Baumgartner, S.; Glück, Christian W.; Reber, K.; Schönauer-Schneider, W. (2008): Memorandum zur disziplinären Entwicklung der Sprachheilpädagogik. Online verfügbar unter <http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/Memorandum2008.pdf> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Baumgartner, S. (1997): Perspektiven einer Wissensvermittlung in der Sprachheilpädagogik . Die Sprachheilarbeit 42, S. 260-276

Becker-Mrotzek, M. (Hg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, (DTP) 3).

Becker-Mrotzek, M.; Brünner, G. (2006): Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II. Neuaufl. Radolfzell am Bodensee: Verlag für Gesprächsforschung.

1. Aufl.: Becker- Mrotzek, M.; Brünner, G. (1997): RAAbits Deutsch/Sprache SEK I/II Grundwerk. Stuttgart: Raabe- Verlag.

Online verfügbar unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/raabits.htm> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Bishop, D. V. M. (2000): Pragmatic Language Impairment: A Correlate of SLI, a Distinct Subgroup, or Part of the Autistic Continuum? In: D. V. M. Bishop und Laurence B. Leonard (Hg.): Speech and language impairments in children. Causes, characteristics, intervention, and outcome. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Bishop D.V.M. (1998): Developement of Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitive Aspects of Communicative Impairment in Children. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry (39), S. 879–891.

Bishop D.V.M., Edmundson, A. (1987): Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient form persistent Impairment. In: Journal Speech and Hearing Disorders (52), S. 156- 173

Botting, N.; Conti-Ramsden, G.; Knox, E.; Simkin, Z. (2001): Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age. In: International Journal of Language & Communication Disorders 36, April-June 2001 (2), S. 207–219.

Boueke, D.; Schüleln, F. (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, H.-H. (Hg.) (1991): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim: Beltz (Beltz grüne Reihe), S. 13–41.

Boueke, D.; Schüleln, F.(1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

Bruner, Jerome S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. 1. Aufl. Bern u.a: Huber (Huber-Psychologie-Sachbuch).

Bremond, C. (1973): La logique des possibles narratifs. Paris [s.n.]

Chomsky, N.(1965): Aspects of the theory of syntax .Massachusetts Institute of Technology. Cambridge.

Claussen, C. (2009a): Erzähl mal was! Erzählkompetenzen in der Grundschule ; kreative Unterrichtsideen. 3. Aufl. Donauwörth: Auer (Auer Grundschule).

Claussen, C. (2009b): Die große Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder. Das Praxispaket zur Entwicklung von Erzählkompetenz und Kreativität ; [Ideen, Anleitungen und Materialien]. 1. Aufl. Donauwörth: Auer (Auer Grundschule).

Claussen, C. (2006): Mit Kindern Geschichten erzählen. Konzept Tipps Beispiele. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrer-Bücherei: Grundschule).

Conti-Ramsden, G.; Beveridge, M.;Leudar, I.:(1997): Language and communication in people with learning disabilities. London; New York: Routledge.

Dannenbauer, F. (2000): Sprachwissenschaftliche Grundlagen. In: Grohnfeldt M. (Hrsg.) (2000): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1. Selbstverständnis und theoretische Grundalgen. Stuttgart Kohlhammer. S. 116- 168.

Dannenbauer, F. (2001): Chancen der Frühintervention bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit 46 (3), S. 103- 111.

Dohmen, A. (2009): Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. 1. Aufl. München: Elsevier, Urban & Fischer. (Englisches Original: Dewart, H.; Summers, S. (1995): The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children. Windsor: NFER- Nelson.)

Ehlich, K. (1980): Erzählen im Alltag. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 323).

Ehlich, K. (1983): Alltägliches Erzählen. In: W.Sanders und K.Wegenast (Hg.): Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–150.

Ehlich, K. (Hg.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution, 10).

Ehlich, K. (1989): Erzähl-Erwerb. Frankfurt a. M. ; Wien u.a: Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse, 8)

Ehlich, K. (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327-348 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) 3).

Ehlich K. & Trautmann C. (2005): Sprachaneignung beobachten, Sprachstand erheben: linguistische Sicht. In: Bartnitzky, H. (Hg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.

Elben, C.; Lohaus, A. (2000): Marburger Sprachverständnistest für Kinder. MSVK. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Ewers, H.-H. (Hg.) (1991): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim: Beltz (Beltz grüne Reihe).

Ewers, H.-H. (1989): Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort". In: Grundschule. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens 21 (1/1989). S.8-13)

Fischer, R. (2009): Linguistik für Sprachtherapeuten. Köln: ProLog.

Frontzek, G.(Hg.) (2010): Zur Sprache bringen - Disziplinen im Dialog. 29. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik ; Dortmund 2010. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. 1. Aufl. Hamm: Wilke.

Fuhs, B. (2004): Kinder erzählen lassen. In: Grundschule - Vorlesen und Erzählen im Medienkontext. Historisches Lernen: Städte. In: Grundschule 36 (7-8), S. 36–41.

Gangkofer G., Benda B. (2010): Lernen mit der dritten Dimension. Sandkastenarbeit im projektorientierten Unterricht. Fortbildung 7.10.2010 in München. Siehe digitaler Anhang Literatur.

Gilmore, S. E.; Klecan-Aker, J. S.; Owen, W. L. (1999): The relation of storytelling ability to reading comprehension in children with learning disability. Online verfügbar unter [http://www.caslpa.ca/english/resources/database/files/1999\\_JSLPA\\_Vol\\_23/No\\_03\\_101-160/Gilmore\\_Klecan-Aker\\_Owen\\_JSLPA\\_1999.pdf](http://www.caslpa.ca/english/resources/database/files/1999_JSLPA_Vol_23/No_03_101-160/Gilmore_Klecan-Aker_Owen_JSLPA_1999.pdf) (zuletzt geprüft am 25.05.2011).



Grice, H. P. (1975): Logic and conversation. In: Cole F. & Morgan J.L. (Eds.): Syntax and Semantics, Volume III: Speech Acts (41-58). New York: Academic Press.

Grice, H.P. (Ed.) (1989): Studies in the way of words. In: Grice, P.: Logic and Conversation (S. 22-40). 1. print. Cambridge, Mass. u.a: Harvard Univ. Press.

Grohnfeldt, M.; Reber, K.; Schönauer-Schneider, W.(2007): Sprachheilpädagogischer Unterricht. Unterrichtsprinzipien Methoden und Unterrichtsplanung. In: Sonderpädagogik Bayern 50, (3) 2007, S. 19–31.

Gülich, E.; Raible, W. (1977): Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten. München: Fink (Uni-Taschenbücher, 130).

Happé F.G.E. (1993): Communicative Competence and Theory of Mind in Autism. A Test of Relevance Theory. In: Cognition (48), S. 101–109.

Hausendorf, H.; Quasthoff, U. M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hausendorf H., Wolf D.(1998): Erzählentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven von Hausendorf. In: Der Deutschunterricht 1998 (50) (1), S. 38–52.

Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W. (1965): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schrödel (Reihe B, 1/2).

Henne, H.; Rehbock, H. (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4., durchges. und bibliogr. erg. Berlin u.a: de Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch).

Huber, L.; Hagen, M. (Hg.) (2006): Erzähl uns eine Geschichte ! Anregungen zum Erzählen und Zuhören für Grundschule und Sekundarstufe; ein Gemeinschaftsprojekt des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität, der Stiftung Zuhören, der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. Dillingen (Akademiebericht / Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, 415).

Hutson-Nechkash, P. (1990): Storybuilding. A guide to structuring oral narratives. Eau Claire, Wis: Thinking Publications.

Jefferson, G. (Hg.) (1978): Sequential aspects of story telling in conversation. In: Schenkein J.N., (Ed.) Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press.

Kannengieser, S. (2009): Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 1. Aufl. München: Elsevier Urban & Fischer.

Katz-Bernstein, N. (2003): Therapie aus pädagogisch- psychologischer Sicht. In: Grohnfeldt, M. (Hg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.

Katz-Bernstein, N., Schröder, A. (2007): Ich erzähl dir was! Beurteilung der Erzählfähigkeiten am Übergang zum Schuleintritt. Siehe digitaler Anhang Literatur.

- Klein, J.; Merkel, J. (2008): Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die gezielte Spracharbeit. 1. Aufl. Buxtehude: Persen (Bergedorfer Unterrichtsideen).
- Küspert, P.; Schneider, W. (2003): Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Hören, lauschen, lernen, 1).
- Labov, W.; Waletzky, J. (1967): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. Original in: Helm, J.(Hg.) (1967): Essays on the verbal and visual arts. Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. Seattle: Univ. of Washington Press ([Wolfgang Laade Music of Man Archive], 1966). Deutsche Übersetzung in: Ihwe, J. (1973): Literaturwissenschaft und Linguistik. Band 1. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag. S. 78- 126.
- Labov, W.; Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, J. (1973): Literaturwissenschaft und Linguistik. Band 2. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag. S. 78- 126
- Larson, B.; McKinley, N. (1995): Language Disorders in Older Students: Preadolescents and Adolescents. Eau Claire: Thinking Publications.
- Lehrplan für die bayerische Grundschule (2000). Stand Juli 2000. München: Maiss. Online verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de> (Grund- und Hauptschule: Lehrpläne/ Standards Grundschule) (zuletzt geprüft am 25.05.2011).
- Lehrplan zum Förderschwerpunkt Sprache (Adaption). Stand Mai 2001. München: Maiss. Online verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=5f412147aa7198e178641e5bc4155cdf> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).
- Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P. R.; Willi, U. (1994): Studienbuch Linguistik. 2. Aufl. / . Tübingen: Niemeyer (Kollegbuch, 121).
- Löffel, H.; Manske, C. (2009): Ein Dino zeigt Gefühle. Bilderbuch mit didaktischem Begleitmaterial für die pädagogische Praxis. 8. Aufl., dt. Orig.-Ausg. Köln: mebes & noack (Fühlen, Empfinden, Wahrnehmen).
- Ludwig O.(1984): Wie aus der Erzählung ein Schulaufsatz wurde. Zur Geschichte einer Aufsatzform. In: Konrad E. (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution, 10), S. 14–35.
- Maier-Meyer, P. (1998): Einführung in die Linguistik. Unveröffentlichtes Skript zur Vorlesung am Lehrstuhl Computerlinguistik der LMU München. In Reber, K.: Seminarunterlagen „Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft 2 – Pragmatik“. Siehe Homepage der Dozentin <http://www.karin-reber.de/> Unter Seminare Uni/ Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft 2/ Pragmatik/ Folien zu Vorlesung (SS 2010) (zuletzt geprüft am 25.05.2011). Siehe digitaler Anhang Literatur.
- Maras, R.; Ametsbichler, J.; Eckert-Kalthoff, B.(2010): Handbuch für die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Planungshilfen Strukturmodelle didaktische und methodische Grundlagen. 5. Aufl. Donauwörth: Auer (Auer Didaktik).

Mayer, A. (2009): Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. In: Die Sprachheilarbeit 54 (3), S. 108–118.

Merkel, J.: Merfels Erzählkabinett – ERZÄHLEN KANN JEDER, ERZÄHLEN IST EINE KUNST. Anmerkungen zu einem heimlichen Massenmedium. Online verfügbar unter <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/jeder.html>, zuletzt geprüft am 30.05.2011.

Müller E.P. (2003): Theaterpädagogische Spiele In: Lesespuren. Lesebuch Lehrerhandbuch 3. Troisdorf: Bildungsverlag EINS (Wolf Verlag).

Norman, D. A.; Rumelhart, D. E.; Abrahamson, A.A. (1975): Explorations in cognition. San Francisco, Calif: Freeman (A series of books in psychology).

Norman D. A. & Shallice T. (1986): Attention in Action: Willed and Automatic Control of Behaviour. In: (Reprinted in revised form): R.J. Davidson, G. E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.) Consciousness and Self- Regulation, 4, 1-18. New York: Plenum Press

Ohlus S.; Quasthoff, U.; Stude J. (2006): Vom Erzählen zum Text. In: Praxis Grundschule, Westermann Verlag (12), S. 30-31

Papp S. (2006): A Relevance Theoretic Account of the Development and Deficits of Theory of Mind in Normally Developing Children and Individuals with Autism. In: Theory and Psychology (16), S. 141–161.

Perkins M. (2007): Pragmatic Impairment. In: Cambridge University Press.

Peterssen, W. H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9., aktualisierte und überarb. München: Oldenbourg.

Propp, V. I. A. (1972): Morphologie des Märchens (Original: Propp, V. I. A. (1928): Morfologija skazki. Leningrad: "Academia" ) München, Wien u.a. : Hanser (Literatur als Kunst)

Quasthoff, U. M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.

Quasthoff, U. (2006): Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Praxis Grundschule, Westermann Verlag (12), S. 32- 33.

Quasthoff, U.; Katz-Bernstein, N. (2007): Diskursfähigkeiten. In: Grohnfeldt, M. (Hg.): Lexikon der Sprachtherapie. (Kohlhammer) Stuttgart, 72-75

Reber, K.; Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Ernst Reinhardt Verlag (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, 2). München. (Beobachtungsbögen online verfügbar unter [http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/Reber\\_TabellenBausteine.pdf](http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/Reber_TabellenBausteine.pdf), zuletzt aktualisiert am 27.10.2009, zuletzt geprüft am 30.05.2011.

Rumelhart, David (1975): Notes on a Schema for Stories. In: Daniel G. Bobrow (Hg.): Representation and understanding. Studies in cognitive science. New York: Acad. Press (Language, thought, and culture), S. 211–236.

Schami, R. (1991): Vom Zauber der Zunge. Reden gegen das Verstummen. 2. Aufl. Frauenfeld: Verl. Im Waldgut (Der Bärenhüter Im Waldgut).

Schank, R. C. (1973): The Development of Conceptual Structures in Children. Ft. Belvoir: Defense Technical Information Center.

Schelten-Cornish, S. Wirts C. (2006): Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind Interaktion (BFI). In: Die Sprachheilarbeit 51 (5), S. 254–255. Online verfügbar unter <http://www.sprachtherapie-sc.de/06BFI.pdf> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Schelten-Cornish, S. Wirts C. (2008): Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion (BFI). In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär 16 (4), S. 262–270. Beobachtungsbogen online verfügbar unter [http://www.sprachtherapie-sc.de/g\\_fische.htm#handanweisungen](http://www.sprachtherapie-sc.de/g_fische.htm#handanweisungen) (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Schelten-Cornish, S. (2001): Die Grammatik der Geschichte. In: Die Sprachheilarbeit 46 (3/2001), S. 113–121. Online verfügbar unter <http://www.sprachtherapie-sc.de/Grammatik%20der%20Geschichte.pdf> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Schelten-Cornish, S., (2002): Eine häusliche Sprachentwicklungsförderung. In: Deutsche Behindertenzeitschrift, 39 (3) 17 - 19.

Schelten-Cornish, S. (2005): Frühe Interaktive Sprachtherapie mit Elternt raining (FiSchE). In: Frühe Kindheit 8 (36).

Schelten-Cornish, S. (2008): Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Edition Steiner im Schulz-Kirchner-Verlag - Materialien zur Therapie).

Schelten-Cornish, S.(2010): Pragmatische Ziele und ihre Verwirklichung in der Sprachtherapie. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär 18 (4), S. 293–301. Online verfügbar unter <http://www.sprachtherapie-sc.de/PragmatikLOGOS.pdf> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Schmitt, K.; Weiß, P.(2004): Sprach- und Kommunikationsverhalten der Lehrkraft als Mittel unterrichtsimmanenter Sprach- und Kommunikationsförderung. In: Grohnfeldt M. (Hg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht, Bd. 5. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer, S. 167–179.

Schneider, P. et al. (2003): Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI). <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Schönauer- Schneider (2008): Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring- Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen?. Die Sprachheilarbeit, S. 72-82

Schröder, A. (2006): Der Schatz des Räubers. Mündliche Erzählfähigkeit als Vorbereitung auf das schriftliche Erzählen fördern. In: Praxis Grundschule, Westermann Verlag (12), S. 42-35.

Schröder, A. (2010a): Vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten bei sechsjährigen Kindern mit einer sogenannten spezifischen Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit unauffälligem Spracherwerbs. Dortmund, Techn. Univ. (Dissertation eingereicht 2009, veröffentlicht 2010) Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27128/1/Dissertation.pdf> (zuletzt geprüft am 25.05.2011)

Schröder, A. (2010b): Beobachtungshilfe zur Einschätzung der mündlichen Erzählkompetenz des Kindes. (Fortbildungsunterlagen DGS Nürnberg 2010) Siehe digitaler Anhang.

Schröder, A. (2010c): Dr. Anja Schröder im Interview anlässlich Ihres Vortrags während der 2. Fachtagung „Schweigen und Sprechen im System“ - Förderung bei selektivem Mutismus in Bad Nenndorf vom 11.9.2010. Online verfügbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=qdylMe3z7Xg&feature=relmfu> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Schröder, A. (2011): Interaktive Erzählfähigkeiten. Eine spezifische sprachliche Kompetenz (Fortbildungsunterlagen München, März 2011) Siehe digitaler Anhang Literatur.

Searle, J.R. (1969): Speech acts. An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press.

Skopp, B. (2005): Das mündliche Erzählen. In: Fischer R. (2005), Sprache - Schlüssel zur Welt. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.

Spreen- Rauscher M. (2003): Die Children's Communication Checklist (Bishop 1998). Ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 48, 3/2003, S. 91- 97 und 98- 104. Children's Communication Checklist online verfügbar unter <http://www.dbs-ev.de/pdf/ccc-formular.pdf> (zuletzt geprüft am 25.05.2011).

Stein, N. L.; Glenn C. (1979): An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In: Freedle R. (Hg.): New Directions in Discourse Processing. Bd. 2. Norwood 1979, 53-120.

Stein, N. L. (1988): The Development of Children's Storytelling Skill. In: Franklin, M. B.; Barten, S. (ed): Child Language: A Book of Readings. New York. S. 282- 297.

Taylor, G. R. (1985): Die Geburt des Geistes. Ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl (Fischer-Taschenbücher, 3078).

Todorov, T. (1969): Grammaire du Décaméron. The Hague [u.a.]: Mouton. Approaches to semiotics 3.

Trabasso, T.; Stein, N. L.; Rodkin, P. C.; Park Munger, M.; Baughn, C. R. (1992): Knowledge of Goals and Plans in the On- Line Narration of Events. In: Cognitive Development 7. S. 133- 170.

Van Dijk, T. A.; Ihwe, J.; Petüfi, J.S.; Rieser H. (1972): Zur Bestimmung narrativer Strukturen auf der Grundlage von Textgrammatiken. Hamburg: Buske. In: Ihwe, J. (1973): Literaturwissenschaft und Linguistik. Band 2. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag. S. 51- 77.

Van Dijk, T.A. (1980): Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London [u.a.]: Longman (Longman linguistics library, 21).

Wald, B. (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, U.M. (Hg.) (1978): Sprachstruktur, Sozialstruktur. Zur linguistischen Theorienbildung. 1. Aufl. Königstein/Ts: Scriptor Verl (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft, 32).

Wells, G. (1986): The meaning makers. Selected extracts of children's conversation. Portsmouth: Heinemann.

Winner E. & S. Leekam (1991): Distinguishing Irony from Deception: Understanding the Speaker's Second- Order Intention. In: British Journal of Development Psychology (9), S. 257- 270.

Woithon C. (2009): Pragmatische Störungen der Kindersprache. Notwendigkeit und Möglichkeiten einer erweiterten sprachheilpädagogischen Sichtweise für Forschung und Praxis. In: Schönauer-Schneider, W. (Hg.) (2009): Sprachheilpädagogik im Wandel. Wenn Forschung Praxis verändert. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt. Rimpf: Freisleben, S. 65–85.

Wygotski, L. S. (1971): Denken und Sprechen. 2. korr. Berlin: Fischer (Conditio humana).

Wygotski, L. S. (1978): Interaction between learning and development. In: Cambridge University Press, S. 79–91.

## Internetquellen

### **Verwendete Links** (zuletzt überprüft am 25.05.2011):

Aussagen zu PISA 2000:

Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK): Sonderauswertung der DIHK-Ausbildungsumfragen 2006-2009 zur Ausbildungsreife. Berlin 07/2009.

[http://www.karlsruhe.ihk.de/linkableblob/706050/data/090722\\_Sonderauswertung\\_zur\\_Ausbildungsreife-data.pdf](http://www.karlsruhe.ihk.de/linkableblob/706050/data/090722_Sonderauswertung_zur_Ausbildungsreife-data.pdf)

Ausführlicher Bericht: Baumert, J. (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich.

Urkundengenerator (zum Urkunden erstellen)

<http://www.onlinewahn.de/generator/u-maker.htm>

### **Hilfreiche Links zum Thema** (zuletzt überprüft am 25.05.2011):

Merkels Erzählkabinett

<http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/erinnern.html>

Homepage von Claus Claussen:

<http://www.noch-eine-geschichte.de/>

SprachheilWiki zu pragmatisch-kommunikativen Störungen:

[http://sprachheilwiki.dgs-ev.de/wiki/doku.php?id=diagnostik:pragmatisch-kommunikative\\_stoerungen](http://sprachheilwiki.dgs-ev.de/wiki/doku.php?id=diagnostik:pragmatisch-kommunikative_stoerungen)

Forschungsprojekt OLDER "Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen"

<http://home.edo.uni-dortmund.de/~older/Forschungsberichte.html>

Stiftung Zuhören:

<http://www.zuhoeren.de/schule-jugendeinrichtungen.html>

Projekt „Ganz Ohr sein“ des Grundschullehrstuhls der Ludwig- Maximilians- Universität München (Zusammenarbeit mit BR- Rundfunk, Stiftung Zuhören u.v.m. siehe Homepage)

<http://www.ganzohrsein.de/>

## Abkürzungsverzeichnis

PISA	Programme for International Student Assessment
LP GS (2000)	Lehrplan der bayerischen Grundschule (2000)
LP GS Sprache (2001)	Lehrplanadaption zum Förderschwerpunkt Sprache
Anm.	Anmerkungen der Verfasser
LZ	Lernziel
UE	Unterrichtseinheit
L	Lehrkraft
Sch	Schüler
SchÄ	Schüleräußerungen
Saka	Satzkarte
BK	Bildkarte
WK	Wortkarte
J	Ja
N	Nein
G	Geschichte



## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten nach DOHMEN & SKORDI (2009, 25 ff) .....	14
Tabelle 2: Entwicklungsstufen des Erzählens nach GILMORE, KLECAN-AKER UND OWEN (1999) in SCHELTEN- CORNISH (2008, 15) .....	16
Tabelle 3: Gegenüberstellung von Sprachförderung und sprachtherapeutischer Unterricht (REBER & SCHÖNAUER- SCHNEIDER 2009, 15) .....	22
Tabelle 4: Drei Beschreibungsebenen der Erzählinteraktion nach HAUSENDORF & QUASTHOFF (1996) in SCHRÖDER (2010, 39 f) .....	44
Tabelle 5: Beispielhafte Darstellung der Geschichtengrammatik von STEIN & GLENN (1979, 61) .....	47
Tabelle 6: Teile einer Geschichte nach SCHELTEN- CORNISH (2008, 12) in Anlehnung an STEIN & GLENN (1979).....	50
Tabelle 7: Auszug aus dem LP GS (2000) .....	61
Tabelle 8: Darstellung verschiedener Erzählkontexte .....	66
Tabelle 9: Baustein Zuhören 1 .....	83
Tabelle 10: Baustein Zuhören 2 .....	86
Tabelle 11: Baustein Zuhören 3 .....	89
Tabelle 12: Spezifisches Frageverhalten im Erzählkreis .....	89
Tabelle 13: Baustein Zuhören 4 .....	91
Tabelle 14: Baustein Erzählverhalten 1 .....	100
Tabelle 15: Baustein Erzählverhalten 2 .....	101
Tabelle 16: Baustein Erzählverhalten 3 .....	102
Tabelle 17: Auszug aus 7.UE mit Videotranskript.....	103
Tabelle 18: Baustein Erzählverhalten 4 .....	106
Tabelle 19: Baustein Erzählverhalten 5 .....	108
Tabelle 20: Baustein Erzählverhalten 6 .....	108
Tabelle 21: Baustein Teile einer Geschichte – Struktur 1.....	119

Tabelle 22: Baustein Teile einer Geschichte – Struktur 2.....	124
Tabelle 23: Auszug aus 11.UE .....	125
Tabelle 24: Baustein Teile einer Geschichte – Struktur 3.....	126
Tabelle 25: Baustein Geschichtenteile – verursachendes Geschehen 1 .....	127
Tabelle 26: Auszug aus 8.UE .....	129
Tabelle 27: Baustein Teile einer Geschichte – Lösung 1.....	131
Tabelle 28: Auszug aus 5. UE .....	131
Tabelle 29: Auszug aus 9.UE .....	133
Tabelle 30: Baustein Teile einer Geschichte – Lösung 2.....	134
Tabelle 31: Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang 1.....	135
Tabelle 32: Auszug aus 8.UE: der Adventskranz.....	136
Tabelle 33: Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang 2.....	137
Tabelle 34: Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang 3.....	137
Tabelle 35: Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenende 1.....	138
Tabelle 36: Auszug aus 10. UE .....	139
Tabelle 37: Baustein Gefühle in einer Geschichte 1.....	146
Tabelle 38: Baustein Gefühle in einer Geschichte 2.....	149
Tabelle 39: Baustein Gefühle in einer Geschichte 3.....	150
Tabelle 40: Baustein Gefühle in einer Geschichte 4.....	153
Tabelle 41: Darstellung der Verlaufsdiagnostik eines Schülers.....	167
Tabelle 42: Sequenzübersicht.....	171

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Aufbau der Zulassungsarbeit.....	11
Abbildung 2: Jobs zur gesprächsstrukturellen Organisation von (narrativen) Diskurseinheiten (HAUSENDORF & QUASTHOFF 1996, 134).....	41
Abbildung 3: Geschichtengrammatik nach STEIN & GLENN (1979, 61; Übersetzung aus dem Englischen).....	47
Abbildung 4: Übersicht der Geschichtengrammatiken von STEIN & GLENN (1979) und SCHELTEN- CORNISH (2008) .....	49
Abbildung 5: Darstellung der ausgewählten Elemente.....	55
Abbildung 6: Ganzheitlicher Ansatz zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit.....	70
Abbildung 7: Aufbau des Unterrichtskonzept in Form von Bausteinen .....	71
Abbildung 9: Spezifisch gestalteter Erzählraum .....	84
Abbildung 8: Schüler gestalten Übergang in die Erzählinteraktion.....	84
Abbildung 11: Erzählerurkunde .....	85
Abbildung 10: Bilderausstellung .....	85
Abbildung 12: Gesprächsregeln.....	86
Abbildung 13: Besonderer Erzählort – Erzählkoffer .....	87
Abbildung 15: Erzählliste .....	88
Abbildung 14: Schüler tragen sich in die Erzählliste ein .....	88
Abbildung 16: Tafelbild .....	100
Abbildung 17: Guter Erzähler .....	104
Abbildung 19: Reflexion des eigenen Erzählerverhaltens mit Hilfe einer Videoanalyse (7. UE).....	104
Abbildung 20: Visualisierung der Struktur einer Geschichte durch Geschichtentücher .....	120
Abbildung 21: Geschichtenbuch (3. UE) .....	120
Abbildung 22: Visualisierung der Geschichtenstruktur in einem Tafelbild (6.UE) .....	121
Abbildung 23: Schülerarbeit „Max kann nicht einschlafen“ (6.UE).....	125
Abbildung 24: AB Geschichtenmitte „Der brennende Adventskranz“ 1 (8.UE) .....	130
Abbildung 25: AB Geschichtenmitte.....	130

Abbildung 26: Differenziertes AB Geschichtenmitte „Der brennende Adventskranz“ 3 (8.UE) .....	130
Abbildung 27: Visualisierung der möglichen Lösungen der Geschichte „Max kann nicht einschlafen“ (5.UE) .....	132
Abbildung 28: AB Geschichtenanfang „Der brennende Adventskranz“ (8.UE) .....	136
Abbildung 29: Visualisierung des Geschichtenenendes (10.UE) .....	139
Abbildung 30: Zuordnungsspiel 2 .....	147
Abbildung 31: Zuordnungsspiel 1 .....	147
Abbildung 32: Spielkarten zu Pantomime- Spiel „Wie bin ich?“ .....	148
Abbildung 33: Memory zu Gefühlen.....	148
Abbildung 34:Gegensatzpaar zu Gefühlen .....	148
Abbildung 35: Symbolkarte Gefühle .....	149
Abbildung 36: Tafelbild aus 5.UE .....	151
Abbildung 37: Schülerarbeit 1 Gefühle (5.UE).....	151
Abbildung 38: Schülerarbeit 2 Gefühle (5.UE).....	152
Abbildung 39: Schülerarbeit 3 Gefühle (5.UE).....	152
Abbildung 40: Schülerarbeit 4 Gefühle (5.UE).....	152
Abbildung 41: Sprechblase .....	153
Abbildung 42: Pragmatisches Profil S.1 (Dohmen 2009).....	156
Abbildung 43: Pragmatisches Profil S. 2 (Dohmen 2009).....	157
Abbildung 44: Pragmatisches Profil S. 3 (Dohmen 2009).....	158
Abbildung 45: Pragmatisches Profil S. 4 (Dohmen 2009).....	159
Abbildung 46: Pragmatisches Profil S. 5 (Dohmen 2009).....	160
Abbildung 47: Pragmatisches Profil S. 6 (Dohmen 2009).....	161
Abbildung 48: Informelles Screening der Erzählfähigkeit: Diagnosebogen S. 1 (SCHELTEN-CORNISH 2008) .....	163
Abbildung 49: Informelles Screening der Erzählfähigkeit: Diagnosebogen S.2 (SCHELTEN-CORNISH 2008) .....	164
Abbildung 50: Auszug aus „Beobachtungshilfe zur Einschätzung der mündlichen Erzählkompetenz des Kindes“ (SCHRÖDER 2010b) .....	165

## Anhang zu Kapitel 1

### Pragmatische Mittel (Schröder 2010, 42)

Mittel des Zuhörers	Erläuterung der Mittel
Setzung globaler Zugzwänge	Der Zuhörer richtet an das Kind eine Aufforderung oder Frage, die eine übersatzmäßige Einheit in der Bedienung dieses Zugzwangs durch das Kind ermöglicht.
Setzung lokaler Zugzwänge	Der Zuhörer richtet an das Kind eine Aufforderung oder Frage, dessen Bedienung eine Einheit erfordert, die sich nur auf diese Frage bezieht und nicht weiter darüber hinausgeht. Formal betrachtet erfordert dieser Zugzwang eine Antwort auf Satzebene oder darunter.
Übernahme des Zugzwangs und Demonstration	Der Zuhörer übernimmt den vormals selbst etablierten Zugzwang mit dem pragmatischen Ziel, die Erfüllung zu demonstrieren und den Erzählprozess aufrecht zu erhalten.

Tabelle 4: Pragmatische Mittel des Zuhörers

Reichweite der Mittel des erzählenden Kindes	Erläuterung der Mittel
Globale Bedienung des Zugzwangs	Die Reichweite der von dem Kind eingesetzten Mittel weisen globale Strukturen auf und gehen damit über die Satzgrenze hinaus.
Lokale Bedienung des Zugzwangs	Die eingesetzten Mittel beziehen sich unmittelbar auf die Frage und gehen nicht weiter darüber hinaus, so dass Zusammenhänge nicht selbst hergestellt werden. Die Reichweite der Mittel ist damit lokal.
Nicht Bedienung des Zugzwangs, Außerkraftsetzen des Zugzwangs	Durch Schweigen, Bekundungen darüber, dass der erfragte Inhalt nicht bekannt ist etc. können die Zugzwänge des Zuhörers Außerkraft gesetzt werden.

Tabelle 5: Reichweite der pragmatischen Mittel des Kindes

**„Story-Grammar“ nach Rumelhart (1975)**

Syntactic rules		Semantic interpretation	
1	<b>Story</b> → setting+ episode	1'	<b>ALLOW</b> (Setting, Episode)
2	<b>Setting</b> → states	2'	<b>AND</b> (State, state, ...)
3	<b>Episode</b> → Event + Reaction	3'	<b>INITIATE</b> (Event, Reaction) <sup>1</sup>
4	<b>Event</b> → Episode; Change-of-state; Action; Event + Event	4'	<b>CAUSE</b> (Event+ Event) or <b>ALLOW</b> (Event, Event)
5	<b>Reaction</b> → Internal Response + Overt Response	5'	<b>MOTIVATE</b> (Internal Response, Overt Response)
6	<b>Internal Response</b> → Emotion; Desire		
7	<b>Overt Response</b> → Action; Attempt	7'	<b>THEN</b> (Attempt, Attempt....)
8	<b>Attempt</b> → Plan + Application	8'	<b>MOTIVATE</b> (Plan, Application)
9	<b>Application</b> → (Preaction) + Action + Consequence	9'	<b>ALLOW</b> [AND (Preaction,...) [INITIATE; CAUSE; ALLOW] (Action, Consequences)]
10	<b>Preaction</b> → Subgoal + Attempt	10'	<b>MOTIVATE</b> [Subgoal, THEN (Attempt,...)]
11	<b>Consequence</b> → Reaction; Event		

---

<sup>1</sup> Schank 1973

## Deutsche Übersetzung der „Story-Grammar“ nach Rumelhart (1975)

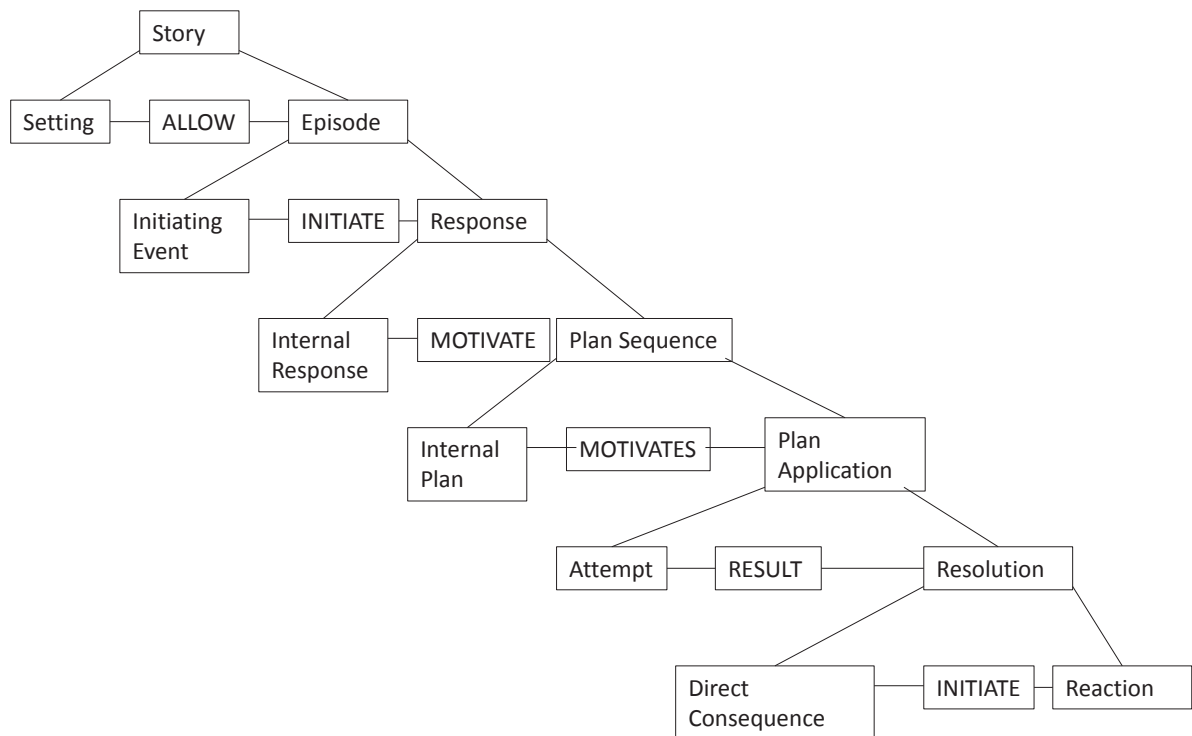
Ergänzend wurden deutsche Erklärungen eingefügt.

Syntaktische Regeln		Semantische Interpretation	
1	<b>Geschichte → Kulisse + Episode</b> Eine Geschichte besteht aus der Kulisse und der Episode.	1'	<b>Ermöglicht (Kulisse Episode)</b> Die Kulisse ermöglicht die Episode, die weiteren Teile der Geschichte.
2	<b>Kulisse → Zustände</b> Die Kulisse beschreibt eine Reihe von Zuständen in der Geschichte.	2'	<b>Verbindet (Zustand, Zustand, ...)</b> Verbindet die Zustand zu einem Geschichtenkontext.
3	<b>Episode → Geschehen + Reaktion</b> In der Episode werden ein oder mehrere Geschehen und die Reaktion der Protagonisten miteinander verbunden.	3'	<b>Auslösen (Geschehen, Reaktion)</b> (Schank, 1973) Das äußere Geschehen löst die innere Reaktion der Protagonisten aus.
4	<b>Geschehen → Episode; Änderung eines Zustands; Aktion; Geschehen + Geschehen</b> Ein Geschehen kann eine weitere Geschichte sein, eine Änderung der Zustände, eine Handlung der Protagonisten oder eine Reihe an weiteren Geschehen sein.	4'	<b>Verursachen (Geschehen+ Geschehen) oder ermögliche (Geschehen, Geschehen)</b> Ermöglichen: Das erste Geschehen ermöglicht das Zweite. Verursachen: Das erste Geschehen verursacht das Zweite.
5	<b>Reaktion → Internal Reaktion + sichtbare Reaktion</b> Die Reaktion der Protagonisten besteht aus einer inneren Reaktion und einer sichtbaren Reaktion.	5'	<b>Anregen (innere Reaktion, sichtbare Reaktion)</b> Die innere Reaktion regt den Protagonisten zum Handeln, der äußeren Reaktion an.
6	<b>Innere Reaktion → Gefühle, Wünsche</b> Die innere Reaktion können Gefühle oder Wünsche sein.		
7	<b>Sichtbare Reaktion → Aktion; Versuch</b> Die äußere Reaktion kann eine abschließende Aktion oder ein Versuch sein.	7'	<b>Dann (Versuch, Versuch....)</b> Es können mehrere Versuche und Pläne erfolgen.

8	<b>Versuch → Plan + Durchführung</b> Der Versuch besteht aus einem Plan und einer Durchführung.	8'	<b>Anregen (Plan, Durchführung)</b> Der Plan regt zur Durchführung an.
9	<b>Durchführung → (Vorbereitung) + Aktion + Konsequenz</b> Die Durchführung besteht aus der Vorbereitung, der Handlung und den folgenden Konsequenzen, wobei die Vorbereitung nicht zwingend notwendig ist.	9'	<b>Ermöglichen [Verbinden (Vorbereitung,...) [Auslösen; verursachen; ermöglichen] (Aktion, Konsequenzen)]</b> Eine Vorbereitung kann den Versuch ermöglichen. Der Versuch ermöglicht, löst aus oder regt die Konsequenzen an.
10	<b>Vorbereitung → Zwischenziel+ Versuch</b> Die Vorbereitung gliedert sich in Zwischenziel und Versuch.	10'	<b>Anregen [Zwischenziel, dann (Versuch,...)]</b> Die Entwicklung eines Zwischenziels regt eine Reihe von Versuchen an.
11	<b>Konsequenz → Reaktion; Geschehen</b> Die Konsequenzen können entweder eine Reaktion der Protagonisten hervorrufen, oder ein neues Geschehen darstellen.		



**„Story-Grammar“ von STEIN & GLENN (Original, 1979)**



## Anhang zu Kapitel 2

### Lernzielübersicht aller Bausteine

Baustein Zuhören	
LZ 1: Die Schüler sollen den Übergang von der Unterrichtskommunikation in die Erzählinteraktion bewusst wahrnehmen und mitgestalten. LZ 2: Die Schüler sollen die Gesprächsregeln einhalten. LZ 3: Die Schüler sollen ihr Zuhörerverhalten reflektieren können. LZ 4: Die Schüler sollen ein angemessenes Frageverhalten entwickeln.	
Baustein Erzählverhalten	
LZ 1: Der Erzähler soll sich durch deutliches, langsames und lautes Sprechen verständlich ausdrücken können. LZ 2: Der Erzähler soll eine angemessene, ruhige Sitzhaltung beim Erzählen einnehmen. LZ 3: Der Erzähler soll Blickkontakt zu seinen Zuhörern aufbauen und halten können. LZ 4: Der Erzähler soll auf verständnissichernde und relevante Fragen seiner Zuhörer angemessen eingehen können und im Anschluss sein Recht des primären Sprechers wieder für sich beanspruchen können. LZ 5: Der Erzähler soll eine angemessene Erzählsituation erkennen. LZ 6: Der Erzähler soll Erzählfhilfen sinnvoll verwenden können.	
Baustein Teile einer Geschichte	
Struktur einer Geschichte	LZ 1: Die Schüler sollen die Grobstruktur einer Geschichte (Geschichtenanfang- Geschichtenmitte- Geschichtenende) kennen lernen. LZ 2: Die Schüler sollen die Teile einer Geschichte in der Struktur erkennen und zuordnen. LZ 3: Die Schüler sollen die Struktur einer Geschichte in ihren Geschichten übernehmen. LZ 0: Die Schüler sollen fehlende Teile in der Struktur erkennen und ergänzen können.
Geschichtenanfang	LZ 1: Die Schüler sollen einen einfachen Geschichtenanfang an Hand der W-Fragen ‚Wer, Wo, Was, Wann?‘ erzählen können. LZ 0: Die Schüler sollen komplexere Geschichtenanfänge an Hand der W-Frage ‚Warum, Wie?‘ erzählen können.
Verursachendes Geschehen	LZ 1: Die Schüler sollen das Thema einer Geschichte benennen können. LZ 2: Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen an Hand der Leitfrage ‚Was passiert?‘ erzählen können. LZ 3: Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen zu einem Geschichtenanfang erzählen können.

Lösung	<p>LZ 1: Die Schüler sollen an Hand der Leitfrage ‚Du hast eine Idee‘ eine Lösung finden.</p> <p>LZ 2: Die Schüler sollen eine Lösung in einer logisch entwickelten Geschichte erzählen können.</p> <p>LZ 3: Die Schüler sollen ihre Lösungsideen auf Plausibilität und Logik prüfen.</p>
Geschichten- ende	<p>LZ 1: Die Schüler sollen verschiedene Geschichtenenden kennen lernen</p> <p>LZ 2: Die Schüler sollen ein Geschichtenende zu einer Geschichte erzählen können.</p>
<b>Baustein Gefühle in einer Geschichte</b>	
<p>LZ 1: Die Schüler sollen ihre eigenen Gefühle in einer Geschichte äußern können.</p> <p>LZ 2: Die Schüler sollen Gefühle als wichtigen Bestandteil einer Geschichte kennen lernen.</p> <p>LZ 3: Die Schüler sollen erkennen, dass Gefühle Geschichten spannend machen und wahrnehmen, dass dadurch eine Wirkung auf den Zuhörer erzielt wird.</p> <p>LZ 4: Die Schüler sollen sich in andere Personen hineinversetzen und deren Gefühle in einer Geschichte ausdrücken können.</p>	

## Anhang zu Kapitel 3

### Darstellung der Schülerbeobachtungen unter sprachheilpädagogischen Aspekten

Sprachliches Verhalten im Unterricht											
Kriterien für eine erste Unterrichtsbeobachtung im Bereich Sprache (in Anlehnung an Troßbach-Neuner 2006)											
Schülern	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Alter	8,0	8,5	7,11	8,9	7,7	8,11	8,1	8,8	9,0	8,11	8,3
Aussprache											
Spricht deutlich und verständlich	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+
Spricht alle Laute oder Lautverbindungen richtig	U	+	+	-	+	-	+	+	U	+	+
Grammatik											
Produziert alle Wörter und setzt sie an die richtigen Stellen im Satz	+	+	+	U	+	U	+	+	U	+	+
Verwendet korrekte Formen bei Partizipien, Verben, Kasus usw.	+	+	+	U	U	-	+	+	-	+	+
Greift sprachliche Anregungen des Lehrers auf (Impulse, sprachliche Hilfen)	U	-	+	+		+	+	+	+	+	+
Wortschatz											
Verwendet treffende, differenzierte Begriffe und <b>keine</b> Umschreibungen oder Allzweckwörter („Dings“)	U	+	+	U	U	U	+	+	-	+	-
Dem Schüler fallen Wörter und Begriffe schnell ein	-	+	+	U	U	U	+	+	U	U	-
Sprachverständnis											
Versteht, was im Unterricht gesprochen wird	-	+	+	U	+	+	+	+	U	U	U
Kann Anweisungen ohne Hilfe ausführen und orientiert sich <b>nicht</b> an anderen Kindern	-	+	U	U	+	U	U	+	-	U	-
Fragt bei Nichtverstehen gezielt nach	-	-		+	+	U	+	U	U	U	+
Ist <b>nicht</b> unaufmerksam oder unruhig	+	U	-	+	U	U	U	+	-	+	+

# Anhang zu Kapitel 3

Pragmatik/Erzählverhalten												
Meldet sich oft sachbezogen im Unterricht	-	U	U	+	+	+	U	U	U	U	+	
Liefert verständliche Beiträge im Unterricht	+	+	+	+	+	+	+	+	U	+	U	
Erzählt Geschichten vollständig und verständlich	U	+	+	+	-	-	-	+	-	U	-	
Nimmt sprachlichen Kontakt mit Mitschülern auf	+	+	+	+	+	+	+	+	+	U	+	
Redefluss												
Spricht flüssig	+	+	+	+	+	+	+	+	+	U	+	
Störungsbewusstsein												
Zeigt <b>kein</b> Vermeidungsverhalten	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Leidet <b>nicht</b> unter seinen sprachlichen Problemen	+	+	+	+	+	U	+	+	+	+	+	

(Reber, K.; Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Ernst Reinhardt Verlag (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, 2). München. (Beobachtungsbögen online verfügbar unter [http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/Reber\\_TabellenBausteine.pdf](http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/Reber_TabellenBausteine.pdf), zuletzt aktualisiert am 27.10.2009, zuletzt geprüft am 30.05.2011.)

Übersichtsraster: Sprachlicher Fähigkeiten												
Schüler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Alter		8,0	8,5	7,11	8,9	7,7	8,11	8,1	8,8	9,0	8,11	8,3
Aussprache	Phonetisch: Lautbildung	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
	Phonologisch: (Lautverwendung)	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+
Wortschatz	Wortschatzumfang	U	+	+	U	U	U	+	+	-	U	-
	Wortschatzqualität	-	+	+	U	U	U	U	U	-	U	-
	Wortfindung	U	+	+	U	+	-	+	+	U	U	-

# Anhang zu Kapitel 3

<b>Grammatik</b>	Satzstrukturen	+	+	+	U	U	U	+	+	U	+	+
	Subjekt – Verb – Kongruenz	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Verbzweitstellung	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Artikel	+	+	+	U	U	U	+	+	-	+	U
	Akkusativ	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+
	Dativ	U	+	+	-	U	-	+	+	-	U	U
	Nebensätze	U	+	+	-	U	-	+	+	U	+	+
<b>Pragmatik</b>	Blickkontakt	U	U	+	U	+	+	+	+	-	+	U
	Gespräch	U	+	+	+	+	+	+	+	U	+	+
	Erzählen	U	+	+	+	U	-	U	U	-	U	U
<b>Sprachverstehen</b>	Wörter	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sätze/ Anweisungen	U	+	+	U	U	U	U	+	-	U	U
	Texte	U	+	+	U	U	U	U	U	-	U	U
<b>Redefluss</b> (Stottern, Poltern...)		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Weitere Bereiche</b> (Mehrsprachigkeit (M-spr.), Autismus,...)					M-spr.	M-spr.				M-spr.		

(Reber, K.; Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Ernst Reinhardt Verlag (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, 2). München. (Beobachtungsbögen online verfügbar unter [http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/Reber\\_TabellenBausteine.pdf](http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/Reber_TabellenBausteine.pdf), zuletzt aktualisiert am 27.10.2009, zuletzt geprüft am 30.05.2011.)

### Darstellung der Ergebnisse des „Informellen Screenings der Erzählfähigkeit: Diagnosebogen“ (SCHELTEN- CORNISH 2008)

Schüler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alter	8,0	7,11	8,9	7,7	8,11	8,1	8,8	9,0	8,11	8,3
<b>Erzählstufe</b>										
G1	2/3	3	5	3	3	4	2	2	5	4
G2	5	5	6	4	4	3	6	3	-	4
G3	5	6	-	4	-	-	-	-	4	-
Geschichtenverständnis	9/12	11/12	9/12	6/12	11/12	11/12	11/12	10/12	10/12	10/12
<b>I. Kohärenz</b>										
Einleitung/ Kulisse	+ - -	+++	++	++ -	- +	+ - +	- +	- -	- +	- -
Verursachendes Geschehen	+++	+++	++	+++	++	+++	++	++	++	++
Plan	- + +	- - -	- +	- - +	-	- - -	- +	- +	- +	++
Aktion, Lösungsversuche	+++	- + +	- +	- + +	++	++ -	++	- -	+ -	++
Ergebnis	+ - +	- + +	++	+++	++	+++	- +	++	++	++
Schluss	- - +	+++	- -	- - -	- -	- - +	- +	- -	+ -	- -
<b>II. Kohäsion</b>										
Verhältnis „Bindewörter“/ Sätze ausreichend	7/23	17/30	15/19	6/27	3/17	4/11	2/12	2/18	9/28	13/24
Bindewörter semantisch korrekt	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Zeitlicher Zusammenhang durch Adverbien, Kontext	-	U	+	-	-	-	-	-	-	U
Durchgehend gleiche Zeitstufe (Konjugation)	-	-	+	-	-	U	+	+	+	+
Wiederholungen erhöhen Kohäsion	-	+	-	U	-	-	+	-	-	-
Pronomen: Referent erkennbar, semantisch korrekt	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Wörtliche Rede (WR) vorhanden, angemessen	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+

Auswertung: + (ja: sprachliche Stärke), U (Schüler zeigt Unsicherheiten), - (nein: sprachliche Schwäche)

Reber, Karin / Schönauer-Schneider, Wilma: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts © 2009 by Ernst Reinhardt Verlag, GmbH und Co KG, Verlag, München

## Anhang zu Kapitel 3



III. Weitere Voraussetzungen des Erzählens										
„Theory of Mind“: Zuhörer/ Leser werden orientiert	+	+	+	-	-	-	U	-	+	+
<b>Thema</b> wurde erkannt	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Altersgemäß entwickeltes <b>Weltwissen</b>	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Ereignisse in der richtigen Reihenfolge wiedergegeben	+	+	+	+	U	+	+	+	+	+
<b>Logischer Zusammenhang</b> der Ereignisse erkannt	+	+	+	+	U	+	+	-	+	+
Hauptsächlich <b>Wesentliches</b> erzählt	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+
<b>Sprachverständnis</b>										
<b>Lesesinnverständnis</b>										
<b>Schriftliche Sprache</b> passend („Code-Switching“)										
<b>Erzählperspektive</b> durchgängig in 1. oder 3. Person	U	+	+	+	+	+	-	+	+	+
<b>Einzelheiten der Bilder</b> richtig wahrgenommen	-	+	+	U	-	-	+	-	-	+

Auswertung: + (ja: sprachliche Stärke), U (Schüler zeigt Unsicherheiten), – (nein: sprachliche Schwäche)

Reber, Karin / Schönauer-Schneider, Wilma: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts © 2009 by Ernst Reinhardt Verlag, GmbH und Co KG, Verlag, München



## Verlaufsdagnostik

-  Persönliche Stärken des Kindes oder Bereiche, in denen es in letzter Zeit sichtbare Fortschritte gemacht hat
-  Bereiche, in denen Förderbedarf besteht

Sch	Förderziele, die auf Grund der Diagnostik formuliert wurden	Schülerbeobachtungen
1	<p>Stufe 2-3, 5, 5</p> <p>➤ Einzelheiten des Bildes analysieren und interpretieren (Geschichtenverständnis)</p>	<p>➤ kann mit Hilfe von intensiven Visualisierungshilfen und Versprachlichungen die Struktur der Geschichte verstehen</p> <p>➤ nimmt Geschichtenimpuls von L auf (Struktur und Inhalt der Geschichte)</p> <p>➤ nach 1. UE bestürzt sie in der Pause L „mir ist gestern was passiert!“ sehr motiviert Geschichte zu erzählen; traut sich zu Beginn der 2. UE auf dem Koffer sitzen Geschichte erzählen</p> <p>➤ Anwenden der Struktur einer Geschichte auch in einer erlebten oder erfundenen Geschichte</p> <p>➤ Gefühle verwenden (bisher nur auf L Impuls reagiert)</p> <p>➤ Erzählverhalten: Blickkontakt zu Mitschülern herstellen, bisher fokussiert auf L</p>
2	<p>Ist später in die Klasse gekommen, keine Diagnostik vorhanden</p>	<p>➤ vollständige Einleitung</p> <p>➤ Struktur der Geschichte übernommen</p> <p>➤ vollständige und informative Geschichte erzählt</p> <p>➤ folgt L- Impuls (Geschichte thematisch orientiert an L Erzählung)</p> <p>➤ WS (Radieschen, Sanitätskoffer)</p> <p>➤ verwendet Gefühle (1. UE)</p> <p>➤ teilweise wörtliche Rede</p> <p>➤ Einsatz von Mimik und Gestik</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Erzählverhalten: Blickkontakt; sitzt ruhig auf dem Koffer</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: stellt keine Fragen an seine Mitschüler; hört aufmerksam zu und kann dem Verlauf der Geschichte folgen</li> <li>➤ Abschluss für eine Geschichte finden</li> <li>➤ detailreicher erzählen; teilweise sind Sprünge in der Geschichte</li> </ul>
3	<p>Stufe 3, 5 und 6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Strukturieren der eigenen Geschichte (logische Weiterentwicklung und Reihenfolge)</li> <li>➤ oft sehr ausschweifende und unstrukturierte Erzählungen; nahtloser und zusammenhangloser Übergang von einer Geschichte in die nächste Geschichte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ kann im Rollenspiel die Geschichte sehr gut nachspielen und erzählen</li> <li>➤ ideenreiches, informatives und detailreiches Erzählen</li> <li>➤ Mimik und Gestik</li> <li>➤ Sprechmelodie und Variation in der Stimmhöhe, betontes Sprechen mit Pausen</li> <li>➤ geübte Geschichte kann sie strukturiert erzählen, nur das Wesentliche (!)</li> <li>➤ Gefühle sehr treffend in der Geschichte verwendet (Geschichte thematisch orientiert an L Impuls)</li> <li>➤ Erzählverhalten sehr gut</li> <li>➤ Strukturieren einer eigenen Geschichte</li> <li>➤ Gefühle verwenden</li> </ul>
4	Stufe 5 und 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ wörtliche Rede wird häufig verwendet</li> <li>➤ beschreibt Gefühle von sich selbst und anderen in ihrer eigenen Geschichte</li> <li>➤ erzählt ideenreich und detailreich</li> <li>➤ „was wäre gewesen, wenn...“ Alternativer Geschichtenverlauf</li> <li>➤ in der 1. UE erzählt sie eine eigene Geschichte; kein L Impuls</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: sie meldet sich, ist leise und stellt sehr treffende, inhaltsbezogene Fragen; fordert richtiges Zuhörerverhalten auch von anderen</li> <li>➤ bei einer geübten Geschichte kann sie die Struktur der Geschichte befolgen</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ hat die Struktur (farbige Tücher) erkannt, Umsetzung/ Transfer in die eigene Geschichte fällt ihr schwer</li> <li>➤ <b>Geschichte strukturieren/</b> Reihenfolge beachten</li> <li>➤ Personen zu Beginn einführen (Einleitung ausdifferenzieren)</li> <li>➤ <b>Erzählverhalten:</b> kein Blickkontakt, schaut oft nach unten, spielt mit ihrem Schal, Händen, versteckt sich hinter ihren Haaren; geht auf Fragen der Mitschüler ein</li> <li>➤ wechselt in der Geschichte die Erzählperspektive</li> <li>➤ Erzählverhalten verbessert (Hände/ Füße- still sitzen und Blickkontakt halten), reflektiert und bewusst gemacht vorm Erzählen, Umsetzung fällt ihr noch schwer</li> </ul>
5	<p>Stufe 3,3,4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ berücksichtigen des situativen Kontextes</li> <li>➤ berücksichtigen des Vorwissen des Gesprächspartners</li> <li>➤ informatives und ideenreiches, detailreiches Erzählen</li> <li>➤ Einzelheiten des Bildes analysieren und interpretieren</li> <li>➤ braucht viel Unterstützung beim Erzählen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ kann eine eigene, vollständige Geschichte erzählen, greift den L Impuls auf (eigene Geschichte thematisch orientiert an L Geschichte)</li> <li>➤ berücksichtigt Struktur, Orientierung an L Erzählung</li> <li>➤ Erzählverhalten: Blickkontakt</li> <li>➤ kann eine Geschichte nachspielen und findet eine eigene Lösung für das Problem</li> <li>➤ kann sich Details einer ‚fremden‘ Geschichte sehr gut merken, Nacherzählung vollständig</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: meldet sich sehr viel und stellt Fragen an seine Mitschüler</li> <li>➤ bisher hauptsächlich Nacherzählungen</li> <li>➤ <b>Anwenden der Struktur einer Geschichte auch in einer erlebten oder erfundenen Geschichte</b></li> <li>➤ <b>Gefühle verwenden</b></li> <li>➤ <b>ausführliches und ideenreiches Erzählen</b> (bei geübten Geschichten kann er das anwenden)</li> </ul>

6	<p>Stufe 3 und 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ berücksichtigen des situativen Kontext und Vorwissen des Gesprächspartners</li> <li>➤ informatives und ideenreiches Erzählen (Geschichten sind sehr kurz)</li> <li>➤ eigenständiges Erzählen (braucht viel Unterstützung zum Erzählen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Zuhörerverhalten: kann aufmerksam zuhören; stellt entscheidende Fragen zu den Geschichten seiner Mitschüler (fordert fehlende Teile der Geschichte/ logische Weiterentwicklung ein, z.B. Lösung und Schluss); bietet Möglichkeit an, wie die Geschichte des Mitschülers weitergehen könnte</li> <li>➤ Teile der Geschichte vollständig enthalten</li> <li>➤ braucht wenig Unterstützung beim Erzählen</li> <li>➤ teilweise Gefühle</li> <li>➤ eingeschränkter WS hindert ihn nicht am Erzählen (Umschreibungen); nimmt Hilfe der Mitschüler an, Mitschülerin erklärt „röntgen“</li> <li>➤ sehr motiviert, interessiert, aufmerksam und konzentriert (schon 2 Mal die höchste Anzahl an Zuhörerpunkten gesammelt; sehr stolz)</li> <li>➤ eingeführte Personen werden beibehalten</li> <li>➤ logischen Zusammenhang/ Weiterentwicklung der Geschichte beachten</li> <li>➤ Gefühle häufiger in die Geschichten einbauen</li> <li>➤ ideenreiches, detailliertes Erzählen</li> <li>➤ Geschichtenanfang ausführlicher erzählen, alle Personen einführen</li> <li>➤ treffendes Gefühl verwenden</li> </ul>
7	<p>Erreichte Stufe 3 und 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ berücksichtigen des situativen Kontextes und Vorwissen des Gesprächspartners</li> <li>➤ informatives und ideenreiches Erzählen (Geschichten sind sehr kurz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ nimmt Geschichtenimpuls von L auf (Struktur und Inhalt der Geschichte)</li> <li>➤ Erzählerverhalten: geht sehr gut auf die Fragen der Mitschüler ein und kann ihre Geschichte daraufhin vervollständigen</li> <li>➤ Mimik und Gestik angemessen</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: kann leise und aufmerksam zuhören</li> <li>➤ geübte Geschichte kann sie vollständig und strukturiert erzählen</li> <li>➤ Teile der Geschichte unvollständig (Geschichte besteht aus 2 Sätzen)</li> <li>➤ ideenreicher und informativer erzählen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ eigenständiges Erzählen (braucht viel Unterstützung zum Erzählen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Zuhörerverhalten: stellt keine Fragen</li> <li>➤ Personen werden nicht ausreichend eingeführt</li> <li>➤ wechselt in der Geschichte die Erzählperspektive: durchgängig dieselben Personennamen in der Geschichte verwenden</li> <li>➤ Geschichtenanfang ausführlicher erzählen; die Frage „Was?“ nicht ausreichend beantwortet</li> </ul>
8	<p>Differenz bei der Testung, Geschichte 1 auf Stufe 2 und Geschichte 2 auf Stufe 6; Ergebnis Geschichte 1 wird auf anfängliche Schüchternheit und Einzeltestsituation zurückgeführt (hat sehr viel Unterstützung zum Erzählen benötigt)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Förderung des Selbstwertgefühls/ Mut zum Erzählen</li> <li>➤ Entwicklung von Interesse und Motivation zum Erzählen</li> <li>➤ Freude am Erzählen</li> <li>➤ Ideenreiches und informatives Erzählen (Detailreich)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ traut sich auf dem Koffer sitzend (mit Kamera) eine Geschichte vor der ganzen Klasse zu erzählen (ab der 2.UE, Koffer motiviert sie sehr; Sicherheit)</li> <li>➤ schreibt sich in die erste „Erzählliste“ (traut sich eigene Geschichte in der offenen Erzählrunde erzählen)</li> <li>➤ Teile der Geschichte (Einleitung; Problem, Lösung und Schluss) sind ausführlich enthalten</li> <li>➤ unterstützende Gestik zum besseren Verständnis der Geschichte</li> <li>➤ Erzählverhalten: nimmt Blickkontakt zu ihren Mitschülern auf und geht sehr gut auf die Fragen der Mitschüler ein</li> <li>➤ wörtliche Rede enthalten</li> <li>➤ Gefühle werden geäußert</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: stellt Fragen, ist aufmerksam und leise</li> <li>➤ Geschichtenentwicklung (kleine Lücken in der logische Entwicklung der Geschichte)</li> <li>➤ berücksichtigen des situativen Kontextes der Zuhörer</li> <li>➤ eingeführte Personen durchgängig in der Geschichte verwenden (wechselt Erzählperspektive)</li> <li>➤ auf Impuls (L macht Mimik) verwendet sie das Adjektiv „erschrocken“ in ihrer Geschichte (WS+)</li> </ul>

9	<p>Stufe 2 und 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ logischen Zusammenhang und Weiterentwicklung einer Geschichte erkennen und umsetzen</li> <li>➤ Struktur einer Geschichte berücksichtigen</li> <li>➤ berücksichtigen des situativen Kontextes und Vorwissen des Gesprächspartners</li> <li>➤ informatives und ideenreiches, detailreiches Erzählen (Geschichten sind sehr kurz)</li> <li>➤ eigenständiges Erzählen (braucht viel Unterstützung zum Erzählen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ traut sich als Erster eine Geschichte auf dem Erzählkoffer zu erzählen</li> <li>➤ nimmt L Impuls auf (Geschichte „Apfelschneiden“ thematische aufgegriffen und aus der eigenen Perspektive erzählt)</li> <li>➤ beschreibt teilweise schon sehr ausführlich</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: meldet sich häufig um Fragen zu den Geschichten seiner Mitschüler zu stellen; meist sinnvolle Fragen zum Inhalt (fordert oft Gefühle/ Intentionen des Erzählers); Sammeln der Zuhörerpunkte sehr motivierend für ihn</li> <li>➤ möchte lieber Schreiben statt Malen; fordert große Blätter um viel Schreiben zu können</li> <li>➤ Struktur der Geschichte erkannt (erklärt Mitschülerin die Struktur zu Beginn der Fördersequenz)</li> <li>➤ geübte Geschichte kann er strukturiert und ohne Unterstützung erzählen (Einleitung ausführlich)</li> <li>➤ Übernahme der Struktur (Umsetzung fällt ihm noch schwer)</li> <li>➤ Vorwissen des Gesprächspartners berücksichtigen (braucht viel Unterstützung um eine Einleitung zu erzählen)</li> <li>➤ braucht insgesamt sehr viel Unterstützung um eine Geschichte zu erzählen</li> <li>➤ informativ erzählen</li> <li>➤ Erzählverhalten: Blickkontakt ok, teilweise recht unruhig beim Erzählen auf dem Koffer</li> </ul>
---	--	--

10	<p>Stufe 4 und 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Geschichte mit verursachendem Geschehen erzählen, Abgrenzung zur Vorgangsbeschreibung</li> <li>➤ vollständige Geschichte erzählen können</li> <li>➤ logische Entwicklung der Geschichte beachten</li> <li>➤ Einzelheiten des Bildes analysieren und interpretieren (Geschichtenverständnis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ erzählt Geschichte mit verursachendem Geschehen und Lösung</li> <li>➤ kann eine eigene Geschichte erzählen, greift nur bedingt den L Impuls auf</li> <li>➤ sehr motiviert eigene Geschichten zu erzählen (Erzählliste)</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: hört leise und aufmerksam zu; meldet sich und stellt Fragen</li> <li>➤ Erzählverhalten: geht angemessen auf die Fragen seiner Mitschüler ein; nimmt teilweise Blickkontakt auf; sehr vorbildlich, deutliche Verbesserung nach metasprachlicher Erarbeitung</li> <li>➤ Gefühle verwenden</li> <li>➤ Einleitung ausführlicher und informativer</li> <li>➤ ideenreicher erzählen (erzählt sehr kurze Geschichten)</li> </ul>
11	<p>Stufe 4,4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ in der Testsituation: nur eine kurze Geschichte; keine Einleitung; Erzählimpuls</li> <li>Bild: keine logische Entwicklung der Geschichte; viel Unterstützung zum Erzählen benötigt</li> <li>→ kann einen sehr guten ausführlichen Witz mit Pointe erzählen (Sprachliche Besonderheiten werden von ihr</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ traut sich in der 1. UE auf dem Koffer zu erzählen</li> <li>➤ Orientierung thematisch an L Geschichte</li> <li>➤ wörtliche Rede</li> <li>➤ Erzählverhalten: Blickkontakt, knappe Antworten auf Fragen der Mitschüler zu ihrer Geschichte</li> <li>➤ unterstützt Geschichte durch Gestik (sehr auffällig, Ausgleich WS, Verständnissicherung)</li> <li>➤ Zuhörerverhalten: stellt Fragen; ruhig auf dem Stuhl sitzen fällt ihr nicht immer leicht; meldet sich leise</li> <li>➤ unterstützen durch Strukturierungshilfe (v.a. bei der Einleitung) für ihre Geschichte</li> <li>➤ teilweise Schwierigkeiten bei der Wortfindung (expressiver WS); verwendet</li> </ul>

	<p>hervorgehoben; Stimmlage verändert sich; wörtliche Rede im Witz sehr passend verwendet); erzählt noch 2 Witze</p>	<p>Füllwörter (und ‚Dingsda‘)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Bindewort bzw. Satzanfang (und dann); häufiges Wiederholen im Satz</li><li>➤ Anwenden der Struktur einer Geschichte auch in einer erlebten oder erfundenen Geschichte</li><li>➤ verwendet wörtliche Rede</li><li>➤ „schreibt“ lange Geschichte</li><li>➤ verwenden von treffenden Gefühlen / Adjektiven</li></ul>
--	--	---



## Ausführliche Darstellung aller Unterrichtseinheiten

<b>1. Unterrichtseinheit: „Eine kleine Verletzung“</b>				
<b>Grobziel:</b> Auf Grund einer einfachen Lehrererzählung sollen die Schüler Analoggeschichten entwickeln und diese im Erzählkreis erzählen.				
Phase	Lehrer- Schüler- Interaktion	Medien/ Sozialform	Sonderpädagogische Fördermaßnahmen	Bausteine
<b>Hinführung</b>	L erzählen Sch, was sie in den nächsten Wochen erwartet und präsentieren den Erzählkoffer	SK, Erzählkoffer	Motivation, Freude, Interesse, Übergang in die Erzählinteraktion gestalten	
<b>Zielangabe</b> L: „Ich möchte dir erzählen, was mir gestern passiert ist“ (Erzählanlass: L hat ein Pflaster um den Finger)				
<b>Erarbeitung</b>	<p>LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Struktur einer Geschichte): Die Schüler sollen die Grobstruktur einer Geschichte kennen lernen.</p> <p>Lehrererzählung: „Eine kleine Verletzung“ Thema: L hat sich am Vortag beim Äpfel schneiden in den Finger geschnitten. L ordnet BK den entsprechenden Geschichtentüchern zu: „Meine Geschichte besteht aus mehreren Teilen. Das ist der Anfang, die Mitte und das Ende von meiner Geschichte.“</p> <p>LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen): Die Schüler sollen das Thema einer Geschichte benennen können.</p> <p>Sch sollen Namen für die Geschichte der L finden.</p>	Geschichtentücher BK (Fotos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Präsentation der Zielstruktur: vollständige Geschichte</li> <li>- Visualisierung der Struktur der Geschichte mit Geschichtentüchern und BK (Fotos)</li> <li>- Hörauftrag formulieren: sichern der Aufmerksamkeit/ auf einen bestimmten Aspekt lenken</li> <li>- Modellieren der Spontansprache (Schülererzählungen)</li> <li>- L schreitet, begleitend zur Schülererzählung die Teile der Geschichte auf den Geschichtentüchern ab</li> </ul>	<p>Teile einer Geschichte – Struktur einer Geschichte LZ 1</p> <p>Teile einer Geschichte – Verursachen des Geschehen LZ 1</p>

	<p>Sicherung LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen): Sammlung der Schülervorschläge (Überschriften) an der Tafel</p> <p>Sicherung LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Struktur einer Geschichte): Sch erzählen Geschichte nach und ordnen BK den Geschichtentüchern zu.</p>		<p>Differenzierung: Sch übernimmt diese Aufgabe</p> <p>- Zuhörerimpulse: Unterstützung beim Erzählen</p>	
	<p>LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen): Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen an Hand der Leitfrage „Was passiert?“ erzählen können.</p> <p>Einführung der Satzkarte (SaKa) „Was ist passiert?“</p> <p>L: „Was passiert in der Mitte meiner Geschichte?“</p>	SaKa „Was passiert?“	Visualisierung durch SaKa	Teile einer Geschichte – Verursachen des Geschehen LZ 2
	<p>Gesamtsicherung und Sicherung LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen):</p> <p>Die Schüler erzählen Analoggeschichten.</p>		<p>- Orientierung an der Zielstruktur (BK aus der L- Erzählung)</p> <p>- L schreitet, begleitend zur Schülererzählung die Teile der Geschichte auf den Geschichtentüchern ab</p> <p>- Zuhörerimpulse: Gesten auf BKs, SaKa; offene Fragen „Und (was ist) dann (passiert)?“</p> <p>- Nachfragen positiv verstärken</p>	Zuhören
<b>Abschlussritual einführen</b>	<p>Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘</p> <p>Geschichten (BK, Geschichtentücher, Überschriften der Sch) werden in den Koffer eingepackt, der Koffer wird verschlossen und von den Sch in den Gruppenraum (GR) getragen.</p>		<p>Strukturierendes Element: Abschlussritual (Übergang in den Unterricht gestalten)</p>	

<b>2. Unterrichtseinheit: Gutes Zuhörerverhalten</b>				
<b>Grobziel:</b> Die Schüler sollen gutes Zuhörerverhalten kennen lernen. Dieses Verhalten soll der metasprachlichen Analyse zugänglich gemacht werden.				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten: Koffer wird in das Klassenzimmer geholt, Stuhlkreis um den Koffer  LZ 1 (Baustein Zuhören): Die Schüler sollen den Übergang von der Unterrichtskommunikation in die Erzählinteraktion bewusst wahrnehmen und mitgestalten. Kofferinhalt auspacken: Geschichtentücher und in diesem Fall erste SaKa „Was passiert?“	SK, Erzählkoffer	- Aktivierung von Vorwissen (Kofferinhalt) - Rhythmisierendes Element - Reduzieren der L- Sprache - Verantwortung übernehmen	Zuhören LZ 1
<b>Zielangabe:</b> „Du lernst, wie du ein guter Zuhörer sein kannst.“				
<b>Erarbeitung</b>	LZ 2 (Baustein Zuhören): Die Schüler sollen die Gesprächsregeln einhalten. LZ 3 (Baustein Zuhören): Die Schüler sollen ihr Zuhörerverhalten reflektieren können.  Thematisieren der klasseninternen Gesprächsregeln und entsprechende Adaption: „Ich bin ein guter Zuhörer, weil ich leise bin.“, „Ich bin ein guter Zuhörer, weil ich ruhig auf meinem Stuhl sitze.“, „Ich bin ein guter Zuhörer, weil ich gut zuhöre.“,	Plakate „Gesprächsregeln“ im Klassenzimmer  Verwendung Piktogramme (Klassenregeln)  SaKa Merksätze	- durch Formulieren von Merksätzen der metasprachlichen Reflexion zugänglich - Zielstruktur: kausale Nebensätze „..., weil...“ - hochfrequente Präsentation des Satzmusters, „ich bin ein guter Zuhörer, weil...“ - Visualisierungshilfe: Verwendung der geläufigen Piktogramme (Gesprächsregeln),	Zuhören LZ 2, LZ 3

	<p>„Ich bin ein guter Zuhörer, weil ich mich leise melde und andere Kinder ausreden lasse.“</p> <p>L erklärt Token- System: Schüler können für gutes Zuhörerverhalten Punkte in der Zuhörerliste an der Tafel sammeln. Diese werden am Ende gezählt und in Steine umgewandelt. Ziel ist es, dass die ganze Klasse gemeinsam so viele Steine sammelt, dass ein Wasserglas ganz voll ist. Konsequenz: Schüler bekommen eine Hausaufgabe weniger (im regulären Unterricht). Bevor der Schüler seine Steine in das Glas werfen darf, reflektiert er sein Zuhörerverhalten: „Ich war ein guter Zuhörer, weil...“</p> <p>Sicherung LZ 2 und LZ 3 (Baustein Zuhören):</p> <p>Die Schüler lauschen im Setting Erzählkreis einer Geschichte (Schüler oder Lehrererzählung)</p> <p><b>Einführung des Rituals</b> (Zuhörerverhalten reflektieren):</p> <p>Anschließend Punkteverteilung: Positives Feedback für gutes Zuhörerverhalten bzw. Reflexion des eigenen Zuhörerverhaltens</p>	<p>Zuhörerliste, Muggelsteine, Glas</p>	<p>ermöglichen einen Transfer ‚guten Zuhörerverhaltens‘ in den regulären Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Token- System (Verstärken positiven Verhaltens): Motivation, Feedback/ Würdigen des Zuhörerverhaltens, spezifisch und unmittelbar Verhalten belohnen (L kann ohne Worte Punkte auf der Liste eintragen, da die Liste für Sch gut sichtbar ist)</li> <li>- Konzentration und Aufmerksamkeit beim Zuhören schulen/ Zuhören üben</li> <li>- Hörauftrag formulieren</li> <li>- Differenzierung L macht Beispiel bei sprachlich schwächerem Schüler, stärkere Schüler übernehmen das Satzmuster</li> <li>- Erhöhung des Sprachumsatzes der Schüler</li> <li>- Schüleraktivierung</li> <li>- Metasprache</li> </ul>	
<b>Abschlussritual</b>	Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘		siehe UE 1	

<b>3. Unterrichtseinheit: „Die verlorene Mütze“</b>				
<b>Grobziel:</b> Die Schüler sollen eine Geschichte nacherzählen und szenisch darstellen.				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘ Hinzu kommt: Zuhörerliste aufhängen und Merksätze ‚guten Zuhörerverhaltens‘ wiederholen	SK, Erzählkoffer	siehe UE 2	Zuhören LZ 1
<b>Einführung eines neuen Rituals ,Erzählkreis‘</b>	<b>Erzählkultur etablieren: Setting Erzählkreis</b> , in dem die Schüler eigene Geschichten ohne vorgegebenen Kontext erzählen dürfen. <b>Erzählliste wird eingeführt:</b> Schüler dürfen sich während der Schulwoche in die Erzählliste eintragen, mit dem Namen der Geschichte, die sie erzählen möchten Zu Beginn jeder UE zum Erzählen findet ein Erzählkreis statt, basierend auf den Erzähllisten (Ritual ‚Erzählkreis‘).  LZ 2 (Baustein Zuhören): Die Schüler sollen die Gesprächsregeln einhalten.  LZ 4 (Baustein Zuhören): Die Schüler sollen ein angemessenes Frageverhalten entwickeln.	Erzählliste Erzählkreis (SK)	- Motivation - Orientierung und Sicherheit durch rhythmisierendes Element - Rederecht eines jeden Kindes sicherstellen - Selbstbewusstsein fördern (Sprechen vor der Klasse) - Freie Schüleräußerungen - Würdigen der Geschichten - Erhöhung des Sprachumsatzes der Schüler - Frageverhalten verstärken - Konzentration und Aufmerksamkeit: Zuhören üben	Zuhören LZ 2, LZ 4  Erzählverhalten LZ 4, LZ 5

	<p>LZ 4(Baustein Erzählverhalten): Der Erzähler soll auf verständnissichernde und relevante Fragen seiner Zuhörer angemessen eingehen können und im Anschluss sein Recht des primären Sprechers wieder für sich beanspruchen können.</p> <p>LZ 5 (Baustein Erzählverhalten): Der Erzähler soll eine angemessene Erzählsituation erkennen.</p> <p><b>Sicherung in jedem Erzählkreis.</b></p>			
<b>Zielangabe:</b> L: „Ich möchte dir erzählen, was mir gestern auf dem Weg zur Schule passiert ist.“				
<b>Erarbeitung</b>	<p>LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Struktur einer Geschichte): Die Schüler sollen die Grobstruktur einer Geschichte kennen lernen. Lehrererzählung „Die verlorene Mütze“ Thema: L hat am Vortag auf dem Weg zur Schule ihre Mütze verloren. L erzählt die Geschichte in kurzen Abschnitten (Geschichtenanfang, -mitte, -ende) Sch fixieren die Geschichten nach jedem Geschichtenteil</p> <p>LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen): Die Schüler sollen das Thema einer Geschichte benennen können. Sicherung LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen): Sch sollen Namen für die Geschichte der L finden.</p>	<p>Frontal</p> <p>Mütze</p> <p>AB</p> <p>Geschichtenanfang</p> <p>Geschichtenmitte</p> <p>Geschichtenende</p>	<p>- Präsentation der Zielstruktur: vollständige Geschichte</p> <p>- Visualisierung der Struktur der Geschichte mit Geschichtentüchern</p> <p>- Konzentration und Aufmerksamkeit beim Zuhören schulen/ Zuhören üben</p> <p>- Hörauftrag formulieren: sichern der Aufmerksamkeit/ auf einen bestimmten Aspekt lenken</p> <p>- Sch gestalten eigene Visualisierungshilfen (Bilder)</p>	<p>Zuhören</p> <p>LZ 2, LZ 4</p> <p>Teile einer Geschichte – Struktur der Geschichte</p> <p>LZ 1</p> <p>Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen</p> <p>LZ 1</p>

	Sammlung der Schülervorschläge (Überschriften) an der Tafel  Sicherung LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Struktur einer Geschichte): Sch ordnen ihre Bilder den Geschichtentüchern zu (Bilderausstellung)		- Metasprache - Würdigung der Schülerarbeiten	
<b>Erarbeitung</b>	LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen): Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen an Hand der Leitfrage „Was passiert?“ erzählen können.  Nacherzählen der Geschichte an Hand der gemalten Bilder	SK	- Modellieren der Spontansprache (Schülererzählungen) - L schreitet, begleitend zur Schülererzählung die Teile der Geschichte auf den Geschichtentüchern ab Differenzierung: Sch übernimmt diese Aufgabe - Zuhörerimpulse: Unterstützung beim Erzählen	Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen LZ 2
	Gesamtsicherung und Sicherung LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen): Die Vollständigkeit und die logische Entwicklung des verursachenden Geschehens werden durch szenisches Nachspielen der Geschichte gesichert. Es darf nur gehandelt werden, wenn der Erzähler alles erzählt hat.	SK Requisiten (Handtasche, Mütze)	- Requisiten als Erzählfhilfen - Schüleraktivierung durch szenisches Spiel - Erhöhen des Sprachumsatz der Schüler - Zuhörerimpulse: Unterstützung beim Erzählen	Zuhören LZ 2, LZ 4
<b>Abschlussritual</b>	Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token-System) Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘		siehe UE 2 siehe UE 1	Zuhören LZ 3

<b>4. Unterrichtseinheit: Die Oma backt einen Apfelkuchen „Apfelkuchengeschichte“</b>				
<b>Grobziel:</b> Die Schüler sollen in einem Rollenspiel die Lehrererzählung weiterentwickeln.				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘	SK, Erzählkoffer	siehe UE 3	Zuhören LZ 1
<b>Ritual ,Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 4, LZ 5
<b>Zielangabe:</b> „Wir brauchen deine Hilfe. Wir wollen einen Streit zu schlichten.“				
<b>Erarbeitung</b>	<p>LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Lösung): Die Schüler sollen an Hand der Leitfrage ‚Du hast eine Idee‘ eine Lösung finden.</p> <p>Erzählanlass schaffen: L laden Sch in den Erzählkreis ein: Szenisches Spiel, L in den Rollen „Oma und Opa“, Kontext wird hergestellt. Geschichte wird bis zum Verursachenden Geschehen gespielt: Oma und Opa streiten sich, weil sie sich nicht entscheiden können, wer auf dem Koffer sitzen und den Kindern die Geschichte erzählen darf.</p> <p>L: Bestimmt kannst du uns helfen!“</p>	<p>Erzählkreis</p> <p>Requisiten: Verkleidung Oma/ Opa</p>	<p>- Rollenspiel: 2 L oder ein L und ein instruierter Sch - Konzentration und Aufmerksamkeit beim Zuhören schulen/ Zuhören üben - ggf. Hörauftrag</p>	<p>Zuhören LZ 2, LZ 4</p> <p>Teile einer Geschichte – Lösung LZ 1, LZ 2</p>



	<p>Einführung der SaKa „Du hast eine Idee!“  Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt. Innerhalb der Gruppen, PA  PA: Sch sollen in den Rollen Oma und Opa (<i>Rollenübernahme</i>) eine Konfliktlösung (<i>Bildung alltäglicher Skripts: Konfliktlösung</i>) spielen. Zunächst Rollenspiel üben, dann der Gruppe ihre Auflösung des Konflikts vorspielen.  Besprechen und Abstimmen in der Gruppe, welche Lösung ausgewählt wird und Entscheidung begründen (Handlungsalternativen kennen lernen und eine geeignete, logische Lösung finden).</p> <p>LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Lösung): Die Schüler sollen eine Lösung in einer logisch entwickelten Geschichte erzählen können.  LZ 6 (Bausteine Erzählverhalten): Der Erzähler soll Erzählfhilfen sinnvoll verwenden können. (Requisiten, BK)</p> <p>Fixieren der Lösung (Malen und Schreiben);  Geschichtenteile Verursachendes Geschehen und Lösung vorbereiten für das Erzählen  L: „Die Bilder helfen dir, uns die Geschichte noch einmal zu erzählen.“</p>	<p>SaKa „Du hast eine Idee“</p> <p>PA</p> <p>GA</p> <p>EA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graphemische Präsentation: rote SaKa dem roten Geschichtentuch zuordnen</li> <li>- Partnereinteilung nach sprachheilpädagogischen Kriterien</li> <li>- Rhythmisierung: Wechsel der Sozialform: EA, PA, GA</li> <li>- kommunikativ- pragmatische Kompetenz: sich in der GA einigen</li> <li>- Sch gestalten eigene Visualisierungshilfen (Bilder, Stichpunkte): Eigenverantwortung Möglichkeit zur Differenzierung</li> </ul>	<p>Erzählverhalten LZ 6</p>
--	--	---	---	---------------------------------

Anhang zu Kapitel 3

	<p>Erzählkreis: Die gewählte Lösung wird der anderen Hälfte der Klasse (evtl. mit Hilfe einer Erzählfhilfe) erzählt.</p> <p>Sicherung LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Lösung): Überprüfung der Richtigkeit der Geschichte durch die anderen Gruppenmitglieder</p> <p>Sicherung LZ 6 (Baustein Erzählverhalten): Reflektieren, ob Erzählfhilfe, dem Schüler geholfen hat und warum bzw. warum nicht</p>	Erzählkreis	<p>- zwingenden Erzählanlass schaffen: der anderen Gruppe erzählen</p> <p>- Metasprache</p>	
<b>Inhaltlicher Abschluss</b>	L nehmen Rollen Oma/ Opa wieder ein und erzählen die Geschichte zu Ende	Erzählkreis	<p>- Geschichte nicht unvollendet stehen lassen, zu Ende erzählen</p> <p>- Präsentation der Zielstruktur: Struktur einer vollständigen Geschichte</p> <p>- Zuhören üben</p>	Zuhören LZ 2, LZ 4
<b>Abschlussritual</b>	Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token- System) Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘		<p>siehe UE 2</p> <p>siehe UE 1</p>	Zuhören LZ 3

<b>5. Unterrichtseinheit: „Max kann nicht einschlafen“ (I)</b>				
<b>Grobziel:</b> Die Schüler sollen sich in die Gefühle einer anderen Person hineinversetzen können und diese in einer Geschichte erzählen.				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘	SK, Erzählkoffer	siehe UE 2	Zuhören LZ 1
<b>Ritual ‚Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 4, LZ 5
<b>Zielangabe:</b> L: „Wir erzählen zusammen die Geschichte von Max.“				
<b>Erarbeitung</b>	<p>L beginnt Geschichte „Max kann nicht einschlafen“ zu erzählen, L legt BK (Max wach im Bett) und Saka <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Es schon ist ... Uhr und Max kann nicht einschlafen</span> in den SK.</p> <p>L: „Es schon ist ... Uhr und Max kann nicht einschlafen.“ L dreht Zeiger der Uhr um eine Stunde weiter. L: „Es ist schon... Uhr und Max...“ Schüler übernehmen das Satzmuster und erzählen die Geschichte weiter.</p> <p>LZ 2 (Baustein Gefühle in einer Geschichte): Die Schüler sollen Gefühle als wichtigen Bestandteil einer Geschichte kennen lernen.</p>	<p>Erzählkreis BK Saka Wecker</p> <p>Symbolkarte „Gefühle“</p>	<p>- Vorgabe eines Satzmusters - Schüleraktivierung - Erhöhen des Sprachumsatzes der Schüler</p>	<p>Gefühle LZ 2</p>



Anhang zu Kapitel 3

	<p>L: „Was kann Max tun? Du hast eine Idee!“  L holt Teddy aus dem Erzählkoffer  L: „Max kann...“  SchÄ: „Max kann mit dem Teddy kuscheln.“  Sch dürfen weitere Gegenstände aus dem Koffer holen</p> <p>Sicherung LZ 1(Baustein Gefühle in einer Geschichte):  Sammeln von SchÄ an der Tafel</p>		Realgegenstände	LZ 1
<b>Inhaltlicher Abschluss</b>	L erzählt die Geschichte fertig.	Erzählkreis BK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschichte nicht unvollendet stehen lassen, zu Ende erzählen</li> <li>- Präsentation der Zielstruktur: Struktur einer vollständigen Geschichte</li> <li>- Konzentration und Aufmerksamkeit beim Zuhören schulen/ Zuhören üben</li> <li>- Visualisierung der Geschichte durch BK</li> <li>- Zuhören übe</li> <li>- ggf. Hörauftrag formulieren</li> </ul>	Zuhören LZ 2, LZ 4
<b>Abschlussritual</b>	Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token-System) Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘		<p>siehe UE 2</p> <p>siehe UE 1</p>	Zuhören LZ 3

## 6. Unterrichtseinheit: „Max kann nicht einschlafen“ (II)

**Grobziel:** Die Schüler sollen eine Analoggeschichte zu „Max kann nicht einschlafen“ erzählen.

Phase	Lehrer- Schüler- Interaktion	Medien/ Sozialform	Sonderpädagogische Fördermaßnahmen	Bausteine
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘	SK, Erzählkoffer	siehe UE 3	Zuhören LZ 1
<b>Ritual ,Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 4, LZ 5
<b>Erarbeitung</b>	<p>LZ 3 (Baustein Gefühle in einer Geschichte): Die Schüler sollen erkennen, dass Gefühle Geschichten spannend machen und wahrnehmen, dass dadurch eine Wirkung auf den Zuhörer erzielt wird.</p> <p>L erzählt an Hand eines vorstrukturiertem Tafelbildes die Geschichte „Max kann nicht einschlafen.“ nach. L vergisst dabei die Gefühle. SchÄ L thematisiert, warum man Gefühle in einer Geschichte erzählt.</p> <p>Sicherung LZ 3 (Baustein Gefühle in einer Geschichte): Sammeln der Gefühle, die in der Geschichte vorkommen können, an der Tafel.</p>	<p>Erzählkreis</p> <p>Vorstrukturiertes Tafelbild</p>	<p>- Visualisierung durch vorstrukturiertes Tafelbild - Kontrastlernen: Aufmerksamkeit der Sch auf bestimmten Aspekt lenken (Gefühle fehlen)</p> <p>- Visualisierung durch Tafelbild</p>	Gefühle LZ 3

**Zielangabe:** L: „Du darfst deine Geschichte erzählen.“

<b>Erarbeitung</b>	<p>LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Lösung): Die Schüler sollen eine Lösung in einer logisch entwickelten Geschichte erzählen können.</p> <p>LZ 1 (Baustein Gefühle in einer Geschichte): Die Schüler sollen ihre eigenen Gefühle in einer Geschichte äußern können.</p> <p>Sch entwickeln Geschichten „...kann nicht einschlafen.“ und fixieren sie in Leporellos</p> <p>Sicherung LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Lösung) und LZ 1 (Baustein Gefühle in einer Geschichte): Sch üben die Geschichten mit einem Partner.</p>	<p>EA Leporello</p> <p>PA</p>	<p>- Rhythmisierung: Wechsel der Sozialform: EA und PA</p> <p>- Sch gestalten eigene Visualisierungshilfen (Bilder)</p> <p>- Gestaltung der Leporellos: Platz zum Malen <b>und</b> Schreiben vorhanden, es wird den Schülern freigestellt, ob sie malen oder schreiben. <i>(In den vorhergehenden Stunden schrieben einige Schüler sehr motiviert ihre Geschichten auf, aus diesem Grund wird in den folgenden Stunden die Möglichkeit zum Malen <b>und</b> Schreiben gegeben)</i></p> <p>- Konzentration und Aufmerksamkeit beim Zuhören schulen/ Zuhören üben</p> <p>- Partnereinteilung nach sprachheilpädagogischen Kriterien</p> <p>- Zuhörerimpulse: individuelle Unterstützung beim Erzählen</p>	<p>Teile einer Geschichte – Lösung LZ 2</p> <p>Gefühle LZ 1</p>
	Gesamtsicherung: Sch werden einzeln beim Erzählen der Geschichten gefilmt	Videokamera/Foto	- Videoaufnahmen als Dokumentationsform (verwendet auch für Prozessdiagnostik)	
<b>Abschlussritual</b>	Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token-System) Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘		siehe UE 2 siehe UE 1	Zuhören LZ 3

<b>7. Unterrichtseinheit: „Gutes Erzählverhalten“</b>				
<b>Grobziel:</b> Die Schüler sollen gutes Erzählverhalten kennen lernen. Dieses Verhalten soll der metasprachlichen Analyse zugänglich gemacht werden.				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘	SK, Erzählkoffer	siehe UE 2	Zuhören LZ 1
<b>Ritual ‚Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 4, LZ 5
<b>Zielangabe:</b> „Du lernst, wie du ein guter Erzähler sein kannst.“				
<b>Erarbeitung</b>	<p>LZ 1 (Baustein Erzählverhalten): Der Erzähler soll sich durch deutliches, langsames und lautes Sprechen verständlich ausdrücken können.</p> <p>LZ 2 (Baustein Erzählverhalten): Der Erzähler soll eine angemessene, ruhige Sitzhaltung beim Erzählen einnehmen.</p> <p>LZ 3 (Baustein Erzählverhalten): Der Erzähler soll Blickkontakt zu seinen Zuhörern aufbauen und halten können.</p> <p>L: „Kannst du mir sagen, warum du ein guter Zuhörer bist?“</p> <p>SchÄ: „Ich bin ein guter Zuhörer, weil...“</p>	<p>Gesprächsregeln Plakat; Zuhörerliste</p> <p>SaKa</p>	<p>- Aktivierung von Vorwissen</p>	Erzählverhalten LZ 1, LZ 2. LZ 3



	<p>L: „Bestimmt hast du auch eine Idee, wie du ein guter Erzähler sein kannst!“</p> <p>L legt SaKa in den SK „Ein guter Erzähler...“, L sammelt spontane SchÄ</p> <p>L setzt sich auf den Erzählkoffer und greift Thema Nicht-einschlafen- Problematik aus der letzten UE auf („Ich möchte dir etwas erzählen. Ich konnte gestern nicht einschlafen.“)</p> <p>L: „Pass gut auf. Bin ich ein guter Erzähler?“</p> <p>L missachtet bewusst gutes Erzählverhalten (direkter Bezug zu SchÄ) und stellt übertrieben schlechtes Erzählverhalten dar (bzgl. Gestik/ Körperhaltung, Blickkontakt/ Antlitzgerichtetheit und Stimme)</p> <p>L greift Verhalten der Sch auf; Bsp.: auf dem Koffer rumrutschen, falschherum drauf sitzen, an den Schnallen spielen, mit den Füßen stampfen/ zappeln, aus dem Fenster /an die Decke/ auf den Boden schauen/ hinter den Haaren verstecken; zu leise sprechen/ mit Hand vor dem Mund sprechen</p> <p>Fragende Geste, L deutet auf SaKa „Ein guter Erzähler...“</p> <p>L legt bei entsprechendes Schüleräußerung die SaKa in die Mitte</p> <p>...schaut mich an.    ...sitzt ruhig.    ...spricht laut und deutlich.</p>	SaKa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entlastung der Sch bezgl. des Geschichteninhalts (Analoggeschichte zu letzter UE), Fokus auf Erzählverhalten</li> <li>- Beobachtungsauftrag formulieren</li> <li>- Kontrastlernen: Aufmerksamkeit der Sch steuern auf bestimmte Aspekte; Schüleraktivierung</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualisierung der Merksätze</li> <li>- Symbolkarten für gutes Erzählverhalten mit Piktogrammen (Augen; Hände/ Füße; Mund)</li> <li>- Vorgaben eines einfachen</li> </ul>	
--	--	------	---	--

	<p>L: „Bestimmt kannst du mir zeigen, wie das ein guter Erzähler macht!“ Sch darf/dürfen positives Beispiel vormachen</p> <p>Metasprachliche Reflexion der Merksätze (Erzählverhalten der Schülerbeispiele besprechen) L/ Sch: „Du bist ein guter Erzähler, weil du...“</p>		<p>Satzmusters (Hauptsatz)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion über eigenes Verhalten/ Verhalten der Mitschüler an Hand der Merksätze</li> <li>- analoges Satzmuster, wie Zuhörerverhalten (Kausaler Nebensatz)</li> </ul>	
	<p>Sicherung (LZ 1, LZ 2, LZ 3): Videoanalyse Schüler werden gefilmt, Auftrag: gutes Erzählverhalten zeigen</p> <p>Filme werden in den zwei Gruppen (Klassenzimmer und Gruppenraum) angeschaut. An Hand der Merksätze und Piktogramme wird das Erzählverhalten der Mitschüler und das eigene Verhalten beim Erzählen beobachtet und reflektiert.</p> <p>Jeder Sch bekommt dazu einen Beobachtungsauftrag (Symbolkarte Blickkontakt oder Symbolkarte Mund), nach jedem Videobeispiel werden die Beobachtungsaufträge (kleine Symbolkarten) getauscht</p> <p>Spezifisch Loben bzw. individuelle Ziele bzgl. guten Erzählverhaltens formulieren: „Du bist ein guter Erzähler, weil du.../ wenn du...“ „Ich bin ein guter Erzähler, weil ich.../ wenn ich ...“</p>	<p>2 L filmen mit 2 Kameras (Fotokamera) im Klassenzimmer und Gruppenraum: Klasse teilen (Zeitfaktor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sch die Aufgabe des Kameramanns übergeben (Motivation, übertragen von Verantwortung, Wertschätzung)</li> <li>- Entlasten: Fokus nur auf Erzählverhalten, Sch sollen dokumentierte Geschichte aus letzter UE (Max kann nicht einschlafen) mit Hilfe ihrer Erzählhilfe erzählen</li> <li>- Pro Sch nur ein Beobachtungsauftrag (Visualisierungshilfe Piktogramm)</li> <li>- Reflexion über Verhalten</li> <li>- Schüleraktivierung</li> <li>- Sprachumsatz der Sch erhöhen</li> <li>- Differenzierung: individuelle Ziele festlegen</li> </ul>	<p>Erzählverhalten LZ 6</p>

Anhang zu Kapitel 3

	<p>Jeder Sch bekommt ein eigenes Symbolkärtchen mit seinem Schwerpunktziel/ sucht sich selbst eine Karte aus/ formuliert eigenes Ziel</p> <p>Sch bekommen die Chance ihre Geschichte noch einmal auf den Koffer „verbessert“ bzgl. ihres individuellen Ziels guten Erzählerverhaltens zu erzählen (ihre Symbolkarte liegt für alle sichtbar vor/auf dem Koffer)</p> <p>Erzähler: „Ich bin ein guter Erzähler, wenn ich laut und deutlich spreche.“</p> <p>L: Du passt gut auf, ob...laut und deutlich spricht.“</p> <p>Schülererzählung, anschließend geben Mitschüler Rückmeldung über persönliches Ziel des Erzählers</p>		<p>- Visualisierungs- / Erinnerungshilfe</p> <p>- Veränderbarkeit erfahren</p>	
<b>Abschlussritual</b>	<p>Reflexion guten Zuhörerhaltens (Token-System)</p> <p>Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘</p>		<p>siehe UE 2</p> <p>siehe UE 1</p>	<p>Zuhören</p> <p>LZ 3</p>

<b>8. Unterrichtseinheit: „Der brennende Adventskranz“ (I)</b>				
<b>Grobziel:</b> Logische Geschichtenentwicklung (Verursachendes Geschehen auf Grund der Ausdifferenzierung des Geschichtenanfangs entwickeln)				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘ Hinzu kommt: Symbolkarten ‚guten Erzählerverhaltens‘ auspacken und Merksätze wiederholen	SK, Erzählkoffer	siehe UE 3	Zuhören LZ 1
<b>Ritual ‚Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählerverhalten LZ 1, LZ 2, LZ 3, LZ 4, LZ 5
<b>Zielangabe I:</b> „Du erfindest einen eigenen Geschichtenanfang“				
<b>Erarbeitung I</b>	LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang): Die Schüler sollen einen einfachen Geschichtenanfang an Hand der W-Fragen ‚Wer, Wo, Was, Wann?‘ erzählen können.  Bildimpuls: „Was möchtest du zu diesem Bild alles wissen?“ L sammelt Fragen der Sch und schreibt diese auf. Nach jeder Frage werden mögliche Antworten (freie Schüleräußerungen) an der Tafel gesammelt. (Personen einführen, Handlungskontext darstellen) Besprechen, welche Fragen relevant/ sinnvoll sind und welche nicht so wichtig sind. Bei Wiederholungen besprechen, welche Antwort geeigneter erscheint.	frontal  BK mit grünem Rahmen  TA	- Schüleraktivierung - Reduzieren der Lehrersprache - freie Schüleräußerungen - Modellieren der Spontansprache	Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang LZ 1

	<p>Einführung der SaKa ‚Geschichtenanfang‘: SaKa <b>‚Wer? Wo? Was? Wann?‘</b></p> <p>L: „Im Geschichtenanfang müssen wir diese Fragen immer beantworten.“</p> <p>Gemeinsam überprüfen, ob alle Fragen beantwortet wurden: Gesammelte Schüleräußerungen an der TA überprüfen und jeweils die entsprechende Frage auf der SaKa ‚Geschichtenanfang‘ abhaken.</p> <p>Sicherung LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenanfang):</p> <p>Sch bekommen AB (Bild mit grünem Rahmen, Fragen ‚Wer? Was? Wann? Wo?‘, Zeilen zum Schreiben)</p> <p>Sch schreiben ihren eigenen Geschichtenanfang zu dem Bild</p>	SaKa	<p>- Visualisierungshilfe: abhaken der Fragen</p> <p>- Visualisierungshilfe (Struktur einer Geschichte: grüner Rahmen); Leitfragen auf dem AB</p> <p>- Orientierung an der TA/ Differenzierung</p>	
<b>Zielangabe II:</b> „Du darfst die Geschichte weitererzählen.“				
<b>Erarbeitung II</b>	<p>LZ 3 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen):</p> <p>Die Schüler sollen ein verursachendes Geschehen zu einem Geschichtenanfang erzählen können (logische Weiterentwicklung eines Geschichtenanfangs)</p> <p>Neuer Bildimpuls (brennender Adventskranz):</p> <p>L: „Warum brennt der Adventskranz?“</p> <p>Schülerideen sammeln und auf Logik überprüfen/ Details beachten (Bsp. Feuerzeug das runterfällt geht aus, Streichholz brennt weiter)</p>	<p>Sch am Platz</p> <p>Adventskranz (im Klassenzimmer vorhanden: Vorweihnachtszeit)</p>	<p>- Visualisierungshilfen: rotes Geschichtentuch mit SaKa ‚Was passiert?‘</p>	<p>Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen LZ 3</p>

	<p>Vorgang mehrmals spielen: L hat Streichholz in der Hand und steht damit vorm Adventskranz; Sch soll sagen was passieren könnte (mehrere Schülerbeispiele), L spielt nur das was Sch sagt (Bsp.: Streichholz fällt runter/ du rutschst aus/ du zündest ausversehen die Schleife/ den Zweig an)</p> <p>Sch entscheiden sich für eine Variante/ eigene Idee, schreiben diese auf Impuls (Symbolkarte Gefühle): Denk auch an die Gefühle in deiner Geschichte Differenzierung: L gibt Tipps/ Impulse, bspw. L macht Mimik zu bestimmten/passenden Gefühlen</p> <p>Sicherung LZ 3 (Baustein Teile einer Geschichte – Verursachendes Geschehen): Geschichte dem PA erzählen</p> <p>Ausblick: Nächstes Mal erzählen wir die Geschichte zusammen weiter.</p>	<p>Andere Requisiten nutzen statt Streichhölzer, z.B. Stift (Sicherheitsaspekt)</p> <p>EA PA</p>	<p>- handlungsorientiertes Lernen; Sprechbegleitendes Handeln (Visualisierung; Logikfehler/ fehlende Schritte werden deutlich)</p> <p>- Dokumentation der Geschichte</p>	
<b>Abschlussritual</b>	<p>Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token-System) Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘</p>		<p>siehe UE 2 siehe UE 1</p>	<p>Zuhören LZ 3</p>

<b>9. Unterrichtseinheit: „Der brennende Adventskranz“ (II)</b>				
<b>Grobziel:</b> Geschichtenentwicklung (Passende Lösung zu verursachendem Geschehen entwickeln)				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘	SK, Erzählkoffer	siehe UE 3	Zuhören LZ 1 Erzählverhalten LZ 1, LZ 2. LZ 3
<b>Ritual ‚Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 4, LZ 5
<b>Zielangabe:</b> „Du darfst deine Geschichte weitererzählen.“				
<b>Erarbeitung I</b>	<p>Unvollendete Geschichten der letzte UE wurden von den Sch zu Beginn aus dem Koffer geholt.</p> <p><b>Prozess/ Phase des Überarbeitens:</b> Anlass ist das schriftliches Feedback der L; L haben Haftnotizen in Geschichtenskizzen der Schüler eingefügt</p> <p>Möglichkeiten der Überarbeitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L besprechen bei Bedarf die Geschichten einzeln mit den Sch (EA)</li> <li>- handelndes nachvollziehen/ Rollenspiel/ szenisches Darstellen der Geschichte um Ungereimtheiten zu beseitigenden (Sch-L; PA; GA)</li> <li>- Geschichte den Mitschülern erzählen- Veränderung durch</li> </ul>	<p>Sch auf dem Platz</p> <p>EA/ PA/ GA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Differenzierung/ Individualisierung</li> <li>- Geschichten erfinden/ erzählen als Prozess verstehen: meine Geschichte ist veränderbar</li> <li>- Zuhörerunterstützung: Angemessenes Frageverhalten</li> <li>- Erzählverhalten: Angemessenes Eingehen auf Fragen der Zuhörer</li> <li>- Würdigen der Geschichte: positives Hervorheben, z.B.</li> </ul>	

	<p>Zuhörerimpulse/ Nachfragen der Zuhörer (Sch-L; PA; GA)</p> <p>Einige Sch erzählen ihre Geschichte „verbessert“ bis zum Verursachenden Geschehen (mit/ ohne Gefühle) auf dem Erzählkoffer</p>	SK	„An deiner Geschichte gefällt mir (besonders) gut, dass ...!“	
<b>Erarbeitung II</b>	<p>LZ 3 (Baustein Teile einer Geschichte – Lösung): Die Schüler sollen ihre Lösungsideen auf Plausibilität und Logik prüfen.</p> <p>L: „Wie geht deine Geschichte weiter?“</p> <p>L sammelt Sch- Ideen</p> <p>Gemeinsame Entwicklung logischer und folgerichtiger Lösung für das Problem (Missverständnisse durch Handeln offenlegen)</p> <p>(ggf. Bildimpulse <i>Eimer Wasser, Mama zur Hilfe holen, Feuerwehr rufen, Kranz auf den Boden und Feuer austreten, Kranz zum Fenster rauswerfen, Decke drüber werfen und Feuer ersticken</i>)</p> <p>Schülerideen handeln nachvollziehen:</p> <p>Schülerbeispiel: „Ich hole eine Schüssel Wasser.“ L spielt nur genau das, was Sch erzählt. Problem: L steht mit Schüssel Wasser neben dem Kranz, der brennt weiter. Sch: „Ah ja, drüberschütten.“</p> <p><b>Sicherung LZ 3</b> (Baustein Teile einer Geschichte – Lösung): Die Schüler sollen ihre Lösungsideen auf Plausibilität und Logik prüfen.</p>	<p>SK</p> <p>SaKa ‚Du hast eine Idee‘</p> <p>ggf. BK (Impulse)</p> <p>AB rotes Geschichtenblatt</p>	<p>Impuls: rote Geschichtenkarte ‚Du hast eine Idee‘ auf rotem Geschichtentuch</p> <p>- handlungsbegleitendes Sprechen (auf Missverstehenssituationen aufmerksam machen)</p>	<p>Teile einer Geschichte – Lösung</p> <p>LZ 3</p>



Anhang zu Kapitel 3

	<p>Sch bekommen den Auftrag ihre eigene Lösung zu dokumentieren (malen und/ oder schreiben in Geschichtenblatt mit rotem Rahmen)</p> <p>Impuls (Symbolkarte Gefühle): Denk auch an die Gefühle in deiner Geschichte</p> <p>Ausblick: Nächstes Mal erzählen wir die Geschichte zusammen weiter.</p>	Symbolkarte Gefühle	- Visualisierung: bunte Rahmen auf AB zur Unterstützung der Struktur einer Geschichte (Orientierung, Strukturierung, einheitliche Gestaltung)	
<b>Abschlussritual</b>	<p>Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token-System)</p> <p>Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘</p>		<p>siehe UE 2</p> <p>siehe UE 1</p>	<p>Zuhören</p> <p>LZ 3</p>

<b>10. Unterrichtseinheit: „Der brennende Adventskranz“ (III)</b>				
<b>Grobziel:</b> Metasprachliche Einführung Geschichtenende.				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘	SK, Erzählkoffer	siehe UE 3	Zuhören LZ 1 Erzählverhalten LZ 1, LZ 2. LZ 3
<b>Ritual ‚Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 4, LZ 5
<b>Zielangabe:</b> „Du erzählst ein Ende für deine Geschichte.“				
<b>Erarbeitung</b>	<p>Unvollendete Geschichten der letzte UE wurden von den Sch zu Beginn aus dem Koffer geholt. Große BK (Geschichtenanfang, brennender Kranz) sind den entsprechenden Geschichtentüchern zugeordnet. Schüler Bilder zur Lösung liegen unter der entsprechenden SaKa ‚Du hast eine Idee‘ auf dem roten Geschichtentuch.</p> <p><b>Phase des Überarbeitens:</b> Anlass ist das schriftliches Feedback der L; L haben Haftnotizen in Geschichtenskizzen der Schüler eingefügt (siehe UE 9)</p>	Sch am Platz BK groß Sch- Bilder	siehe UE 9	

	<p>LZ 1 (Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenende): Die Schüler sollen verschiedenen Geschichtenenden kennen lernen.  LZ 2 (Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenende): Die Schüler sollen ein Geschichtenende zu einer Geschichte erzählen können.</p> <p>L: „Du kennst schon das blaue Geschichtentuch.“ SchÄ  „Das ist das Geschichtenende“ L legt WK  „Geschichtenende“ auf das blaue Geschichtentuch  „Was kannst du am Ende deiner Geschichte erzählen?“  (Ideen sollen sich konkret auf die Geschichte beziehen)</p> <p>L ordnet SchÄ, ggf. konkrete Vorschläge bzw. Impulse geben/ ein mögliches Ende erzählen  L geht individuell auf Lösungen der Schüler ein, um beispielhaft ein passendes Ende zu finden.  Unterschiedliche Sch- Ideen aufgreifen um Vielfalt zu verdeutlichen/ unterschiedliche Möglichkeiten und nicht jedes Ende passt zu jeder Geschichte  Einige <b>Leitfragen</b> formulieren:  „Du kannst erzählen, was die Personen jetzt machen.“  <i>Wasser vom Boden wegwischen, einen neuen Adventskranz kaufen, Boden/ Zimmer putzen, bei der Feuerwehr bedanken</i>  „Du kannst erzählen, was die Personen gelernt haben.“  <i>Den Adventskranz nie alleine anzünden./ Immer</i></p>	<p>SK  WK ‚Ende‘</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivierung von Vorwissen</li> <li>- Visualisierung WK ‚Ende‘</li> <li>- Modellieren der Spontansprache</li> <li>- L als Sprachmodell (lehrerzentrierter U)</li> <li>- BK unterstützen Sch durch visuelle Präsentation der Geschichte bis zur Lösung: konkrete Bsp. für die Geschichte finden</li> <li>- Lehrersprache als unspezifische Maßnahme: Impulse/ offene Fragen</li> <li>- Zuhörerimpulse für Geschichtenentwicklung von L: konkrete Beispiele nennen bzw. kurzes Ende erzählen (zielführend)</li> </ul>	<p>Teile einer Geschichte – Geschichtenende  LZ 1, LZ 2</p>
--	--	--------------------------	---	---

	<p><i>einen Eimer Wasser daneben stehen haben./ Nur mit dem Feuerzeug die Kerzen anzünden.</i></p> <p>„Du kannst erzählen, wie sich die Personen jetzt fühlen“ auf den veränderten Gefühlszustand hinweisen: z.B. erleichtert</p> <p><b>Sicherung</b> (LZ 2 Baustein Teile einer Geschichte – Geschichtenende) Sch bekommen den Auftrag ihr eigenes Ende zu dokumentieren (malen und/ oder schreiben in Geschichtenblatt mit blauem Rahmen)</p> <p><b>Gesamtsicherung:</b> Sch erzählen ihre ganze Geschichte auf dem Erzählkoffer (mit/ ohne Erzählfhilfe)</p>	Symbolkarte Gefühle	- L unterstützt während EA- Phase	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 1 - 6
<b>Abschlussritual</b>	Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token-System) Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘		siehe UE 2 siehe UE 1	Zuhören LZ 3

<b>11. Unterrichtseinheit: „Wintergeschichten“ (I)</b>				
<b>Grobziel:</b> Die Schüler sollen eine eigene Geschichte zum Thema „Winter“ erfinden.				
<b>Phase</b>	<b>Lehrer- Schüler- Interaktion</b>	<b>Medien/ Sozialform</b>	<b>Sonderpädagogische Fördermaßnahmen</b>	<b>Bausteine</b>
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘	SK, Erzählkoffer	siehe UE 3	Zuhören LZ 1 Erzählverhalten LZ 1, LZ 2. LZ 3
<b>Ritual ,Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 4, LZ 5
<b>Zielangabe:</b> L: „Du darfst heute deine eigene Wintergeschichte erfinden.“				
<b>Erarbeitung</b>	Wörtersammlung zum Thema „Winter“ L holt einen Gegenstand aus dem Koffer und legt ihn in die Kreismitte. L: „Im Winter gibt es...“ SchÄ Schüler dürfen Gegenstände aus dem Koffer holen. Sch übernehmen das Satzmuster. Sammeln weiterer Winterbegriffe auf WK	SK  Gegenstände zum Thema „Winter“ im Koffer  WK	- WS-Aktivierung „Winter“ - Reduktion der L-Sprache durch Sachimpuls - sprachliche Entlastung durch Vorgabe eines Satzmusters	
	LZ 3 (Teile einer Geschichte – Struktur einer Geschichte): Die Schüler sollen die Struktur einer Geschichte in ihren Geschichten übernehmen.			Teile einer Geschichte – Struktur einer Geschichte LZ 3

	<p>L: „Jetzt erfindest du deine eigene Wintergeschichte. Du kennst das Geschichtenblatt schon. Es hilft dir dabei.“ Sch entwickeln ihre eigene Geschichte an Hand der Sachimpulsen.</p> <p>Sicherung LZ 3 (Teile einer Geschichte – Struktur einer Geschichte): Sch erzählen sich ihre Geschichten in PA Sch kontrollieren sich gegenseitig, ob alle Teile einer Geschichte enthalten sind und ob die Geschichte logisch entwickelt ist.</p>	<p>EA Geschichtenblätter Tipps (verursachendes Geschehen und Gefühle)</p> <p>PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rhythmisierung: Wechsel der Sozialform: EA, PA</li> <li>- Differenzierung auf drei Leistungsstufen: Tipps zu verursachendem Geschehen und Gefühlen</li> <li>- Sch gestalten eigene Visualisierungshilfen (Bilder)</li> <li>- Partnereinteilung nach sprachheilpädagogischen Kriterien</li> <li>- Individuelle Unterstützung bei der Geschichtenentwicklung durch L</li> <li>- Konzentration und Aufmerksamkeit beim Zuhören schulen/ Zuhören üben</li> <li>- Differenzierung : Sch schreiten, begleitend zur Schülererzählung die Teile der Geschichte auf den Geschichtentüchern ab</li> </ul>	<p>Gefühle in einer Geschichte</p> <p>Zuhören Erzählerverhalten</p>
<b>Abschlussritual</b>	<p>Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token-System) Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘</p>		<p>siehe UE 2 siehe UE 1</p>	<p>Zuhören LZ 3</p>

**12. Unterrichtseinheit: „Wintergeschichte“ (II)**

**Grobziel:** Die Schüler sollen eine eigene Geschichte zum Thema „Winter“ erzählen.

Phase	Lehrer- Schüler- Interaktion	Medien/ Sozialform	Sonderpädagogische Fördermaßnahmen	Bausteine
<b>Eröffnungsritual</b>	Übergang in die Erzählinteraktion gestalten ‚Koffer auspacken‘	SK, Erzählkoffer	siehe UE 3	Zuhören LZ 1 Erzählverhalten LZ 1, LZ 2. LZ 3
<b>Ritual ‚Erzählkreis‘</b>	Etablieren einer Gesprächskultur	SK, Erzählkoffer, Erzählliste	siehe UE 3	Zuhören LZ 2, LZ 4 Erzählverhalten LZ 4, LZ 5

**Zielangabe:** L: „Heute darfst du deine eigene Wintergeschichte erzählen.“

<b>Erarbeitung</b>	Bausteine: Teile einer Geschichte, Gefühle in einer Geschichte, Zuhören, Erzählverhalten	Schülergeschichten   Kamera	- Partnereinteilung nach sprachheilpädagogischen Kriterien	Teile einer Geschichte
	Sch üben und überarbeiten bei Bedarf ihre eigene Geschichte.		- Erhöhung des Sprachumsatzes der Schüler	Gefühle in einer Geschichte
	Sch erzählen ihre Geschichte einem Partner Der Partner darf filmen.		- Konzentration und Aufmerksamkeit beim Zuhören schulen/ Zuhören üben	Zuhören
	Einige Schüler erzählen ihre Geschichte im Erzählkreis		- L schreitet, begleitend zur Schülererzählung die Teile der Geschichte auf den Geschichtentüchern ab	Erzählverhalten

Anhang zu Kapitel 3

			Differenzierung: Sch übernimmt diese Aufgabe - Selbstbewusstsein fördern (Sprechen vor der Klasse) - Zuhörerimpulse: Unterstützung beim Erzählen - Metasprache - Sch die Aufgabe des Kameramanns übergeben (Motivation, übertragen von Verantwortung, Wertschätzung)	
	Verleihung von Erzählurkunden	Urkunden	- Würdigung der Geschichten - Motivation für weiteres Erzählen in der Schule	
<b>Abschlussritual</b>	Reflexion guten Zuhörerverhaltens (Token-System) Erzählinteraktion auflösen ‚Koffer einpacken‘		siehe UE 2 siehe UE 1	Zuhören LZ 3



Symbolkarte „Gefühle“



Arbeitsblatt „Gefühle“ zu  
Unterrichtseinheit 5:  
„Max kann nicht einschlafen“ (I)

Name: \_\_\_\_\_



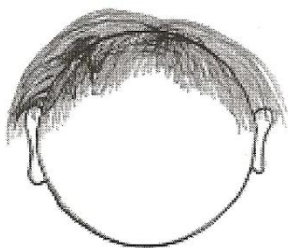
Max \_\_\_\_\_,

weil \_\_\_\_\_.

Arbeitsblatt „Gefühle  
benennen“ zu  
Unterrichtseinheit 5:  
„Max kann nicht  
einschlafen“ (I)

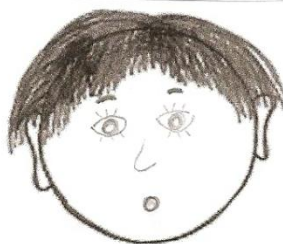
Name: \_\_\_\_\_

Wie bin ich?



Jch bin...

Wie bin ich?



Jch bin

Wie bin ich?



Jch bin

Wie bin ich?



Jch bin

Wie bin ich?



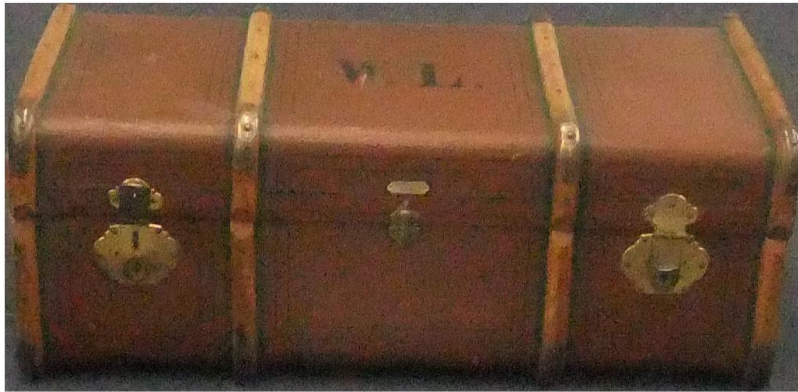
Jch bin

Wie bin ich?



Jch bin

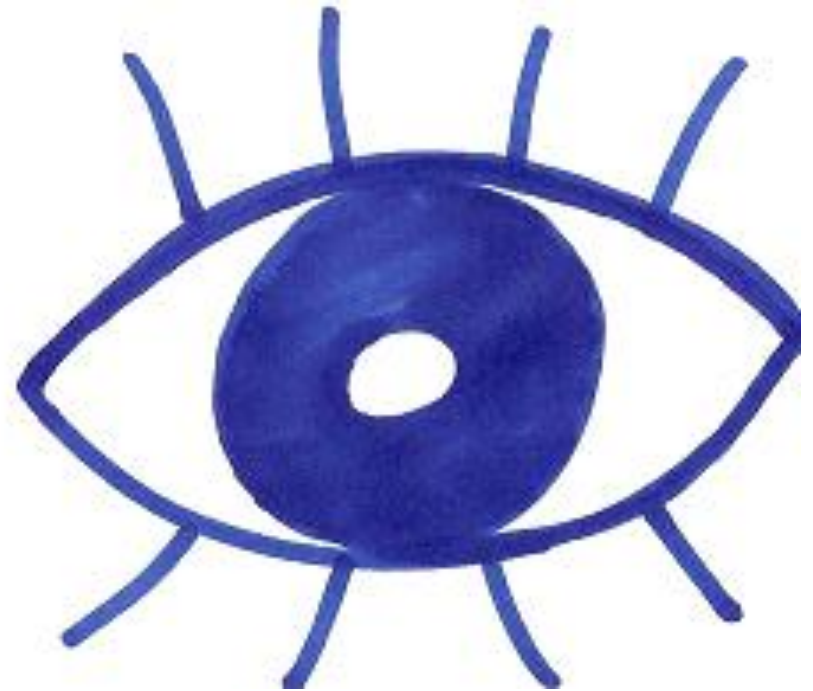
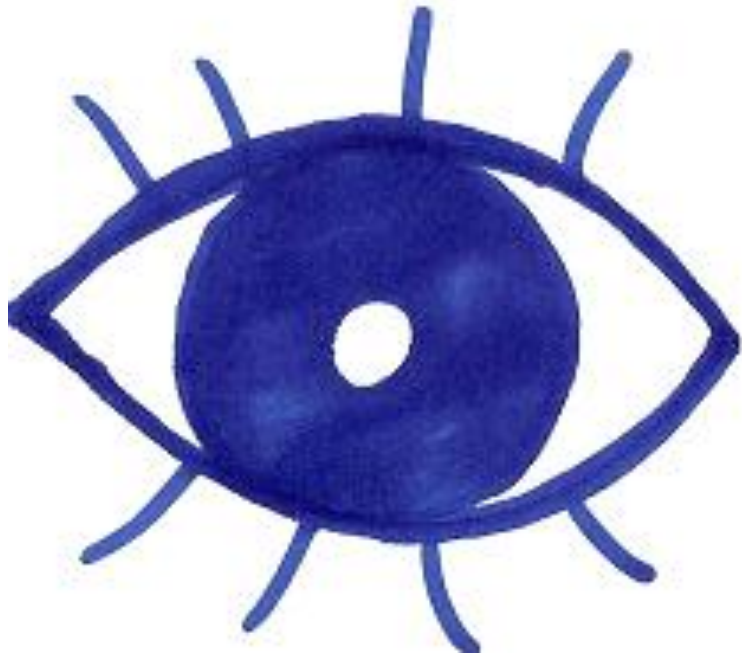
Ich will am \_\_\_\_\_ erzählen!



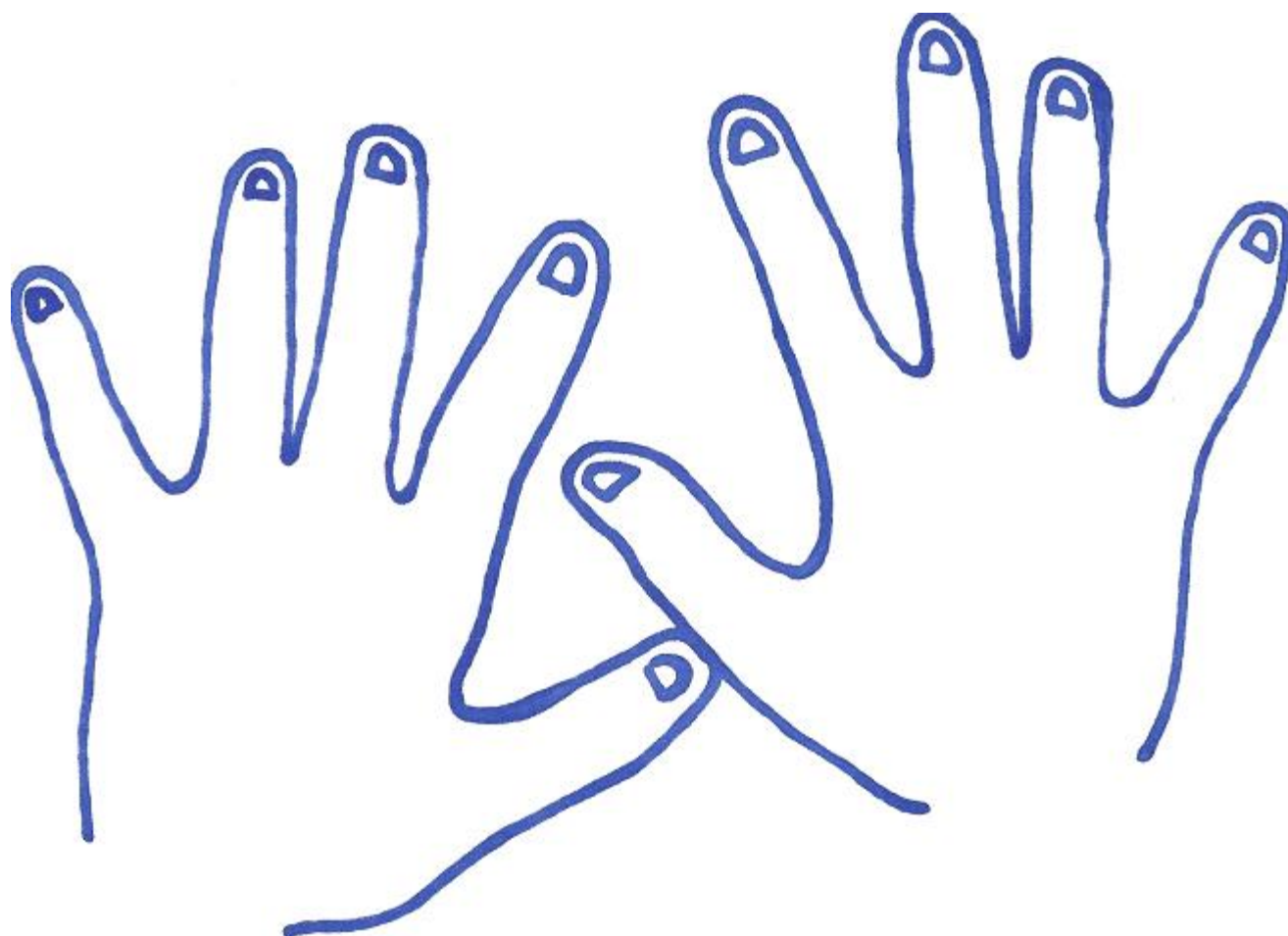
Dein Name	Name deiner Geschichte

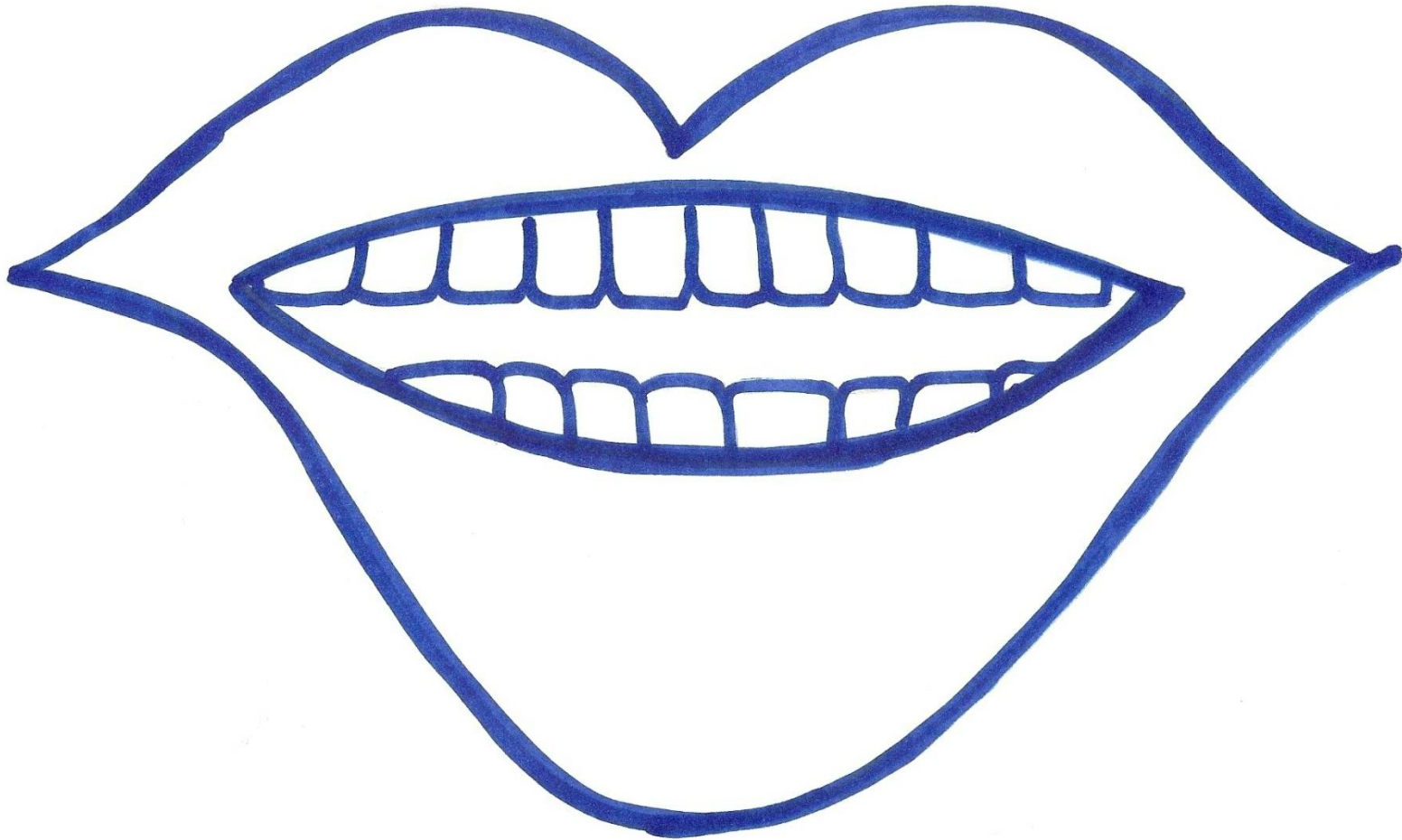
Symbolkarten  
„gutes Erzählerverhalten“

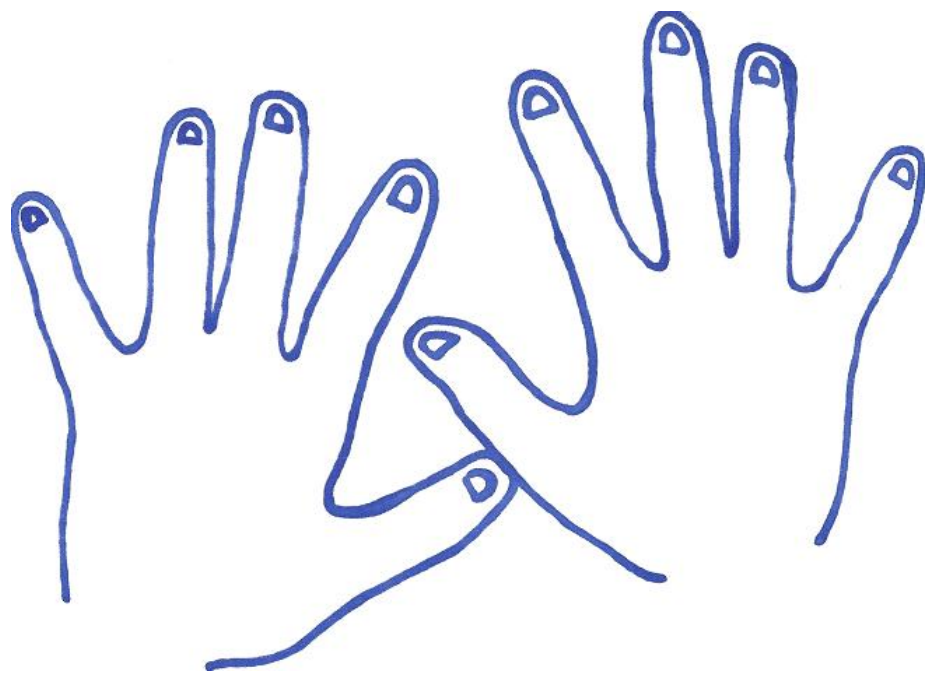
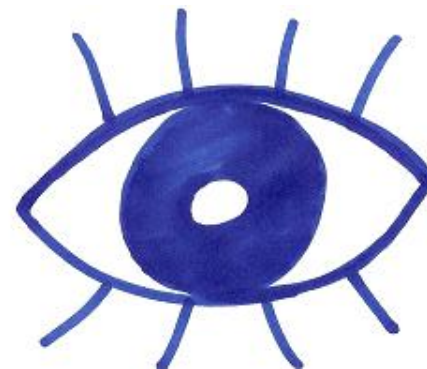
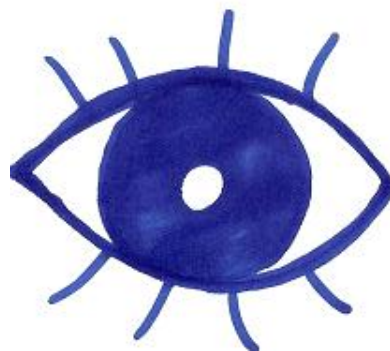
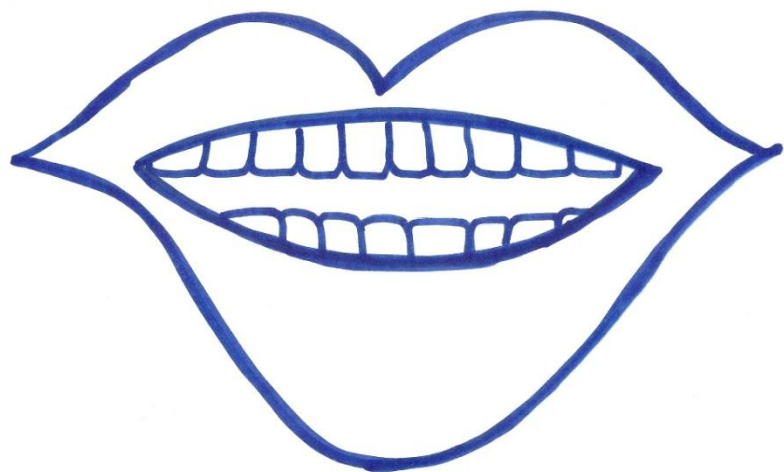












Satzkarten „Erzählerverhalten“ zu  
Unterrichtseinheit 7:  
„Gutes Erzählerverhalten“

Ein guter

Erzähler

**schaut**

**mich an**



sitzt ruhig





spricht laut


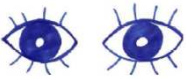

und

deutlich

Du bist ein  
guter  
Erzähler, weil

Name: \_\_\_\_\_

	Ich bin ein guter Zuhörer, weil _____ _____ _____
	Ich bin ein guter Zuhörer, weil _____ _____ _____
	Ich bin ein guter Zuhörer, weil _____ _____ _____
	Ich bin ein guter Zuhörer, weil _____ _____ _____

	Ich bin ein guter Erzähler, weil _____ _____ _____
	Ich bin ein guter Erzähler, weil _____ _____ _____
	Ich bin ein guter Erzähler, weil _____ _____ _____

Satzkarten  
„Teile einer Geschichte“

**Wer?**

**Was?**

**Wo?**

**Wann?**

**Was  
passiert?**

**Du hast  
eine Idee!**



# Ende

Arbeitsblätter „Geschichtenteile“  
(ansteigende Komplexität)


Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_



Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_



Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_



Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_



---

---

---

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_



Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Wer?

Wo?

Wann?

Was?

---

---

---

---

---

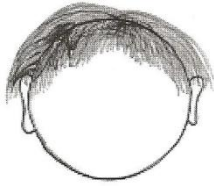
---

---

---

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

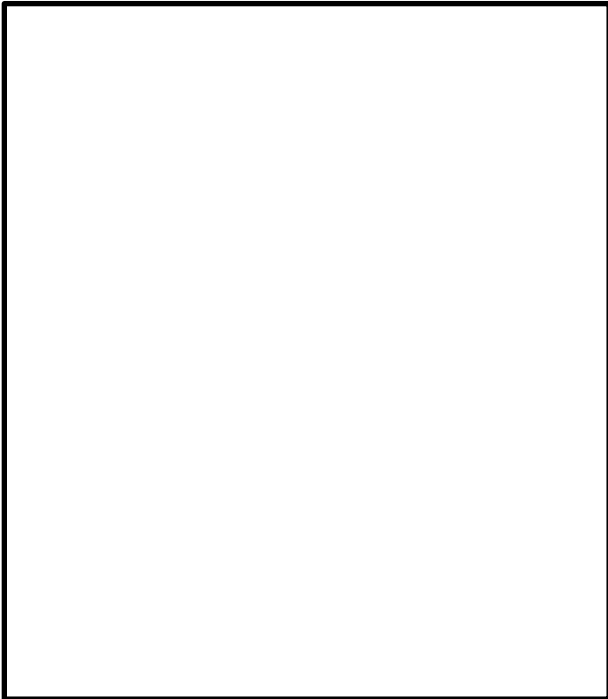
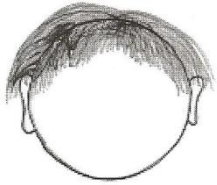
Was passiert?



Du hast eine Idee!

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

## Ende der Geschichte



---

---

---

---

---

---

---

---

Arbeitsblätter „Geschichtenteile“ zu  
Unterrichtseinheit 8 und 9:  
„Der brennende Adventskranz“

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_



Wer? \_\_\_\_\_

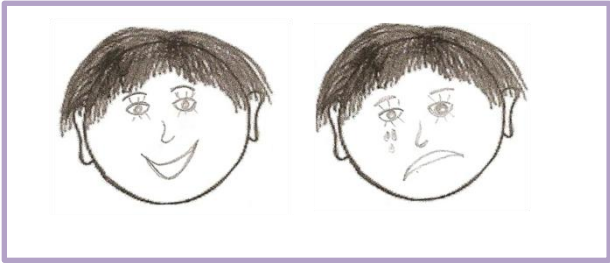
Wo? \_\_\_\_\_

Wann? \_\_\_\_\_

Was? \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Was passiert?



Du hast eine Idee!

Der Adventskranz brennt, weil \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

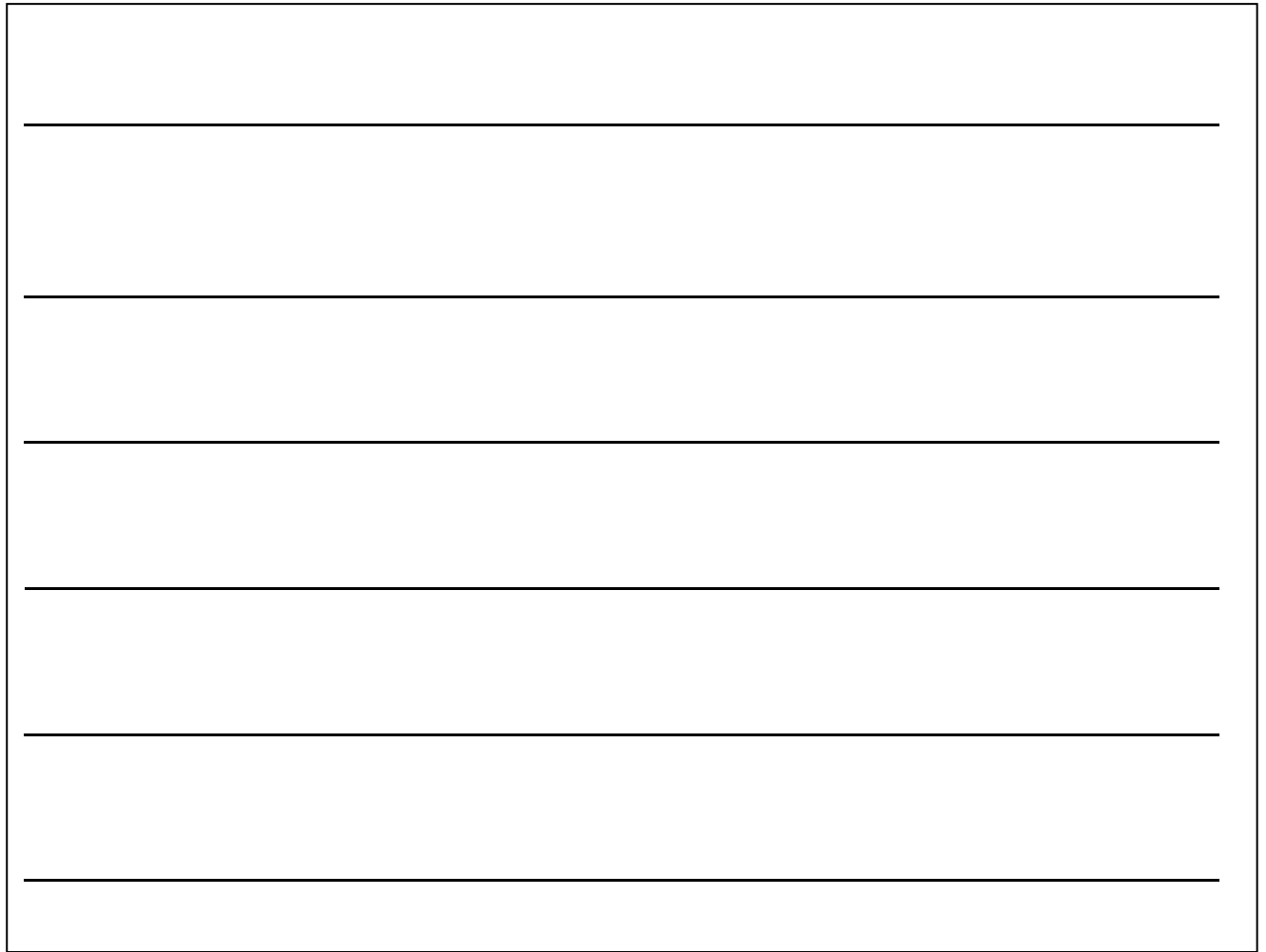
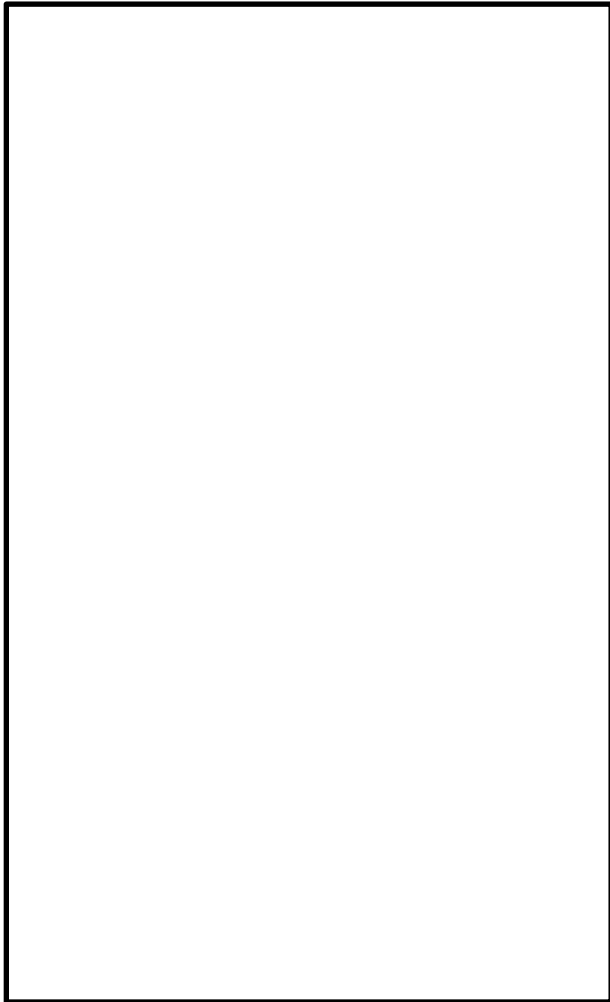
---

---

---

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Ende der Geschichte



Bildkarten zu Unterrichtseinheit 8 und 9:  
„Der brennende Adventskranz“









# Bildkarten zu Unterrichtseinheit 1: „Eine kleine Verletzung“

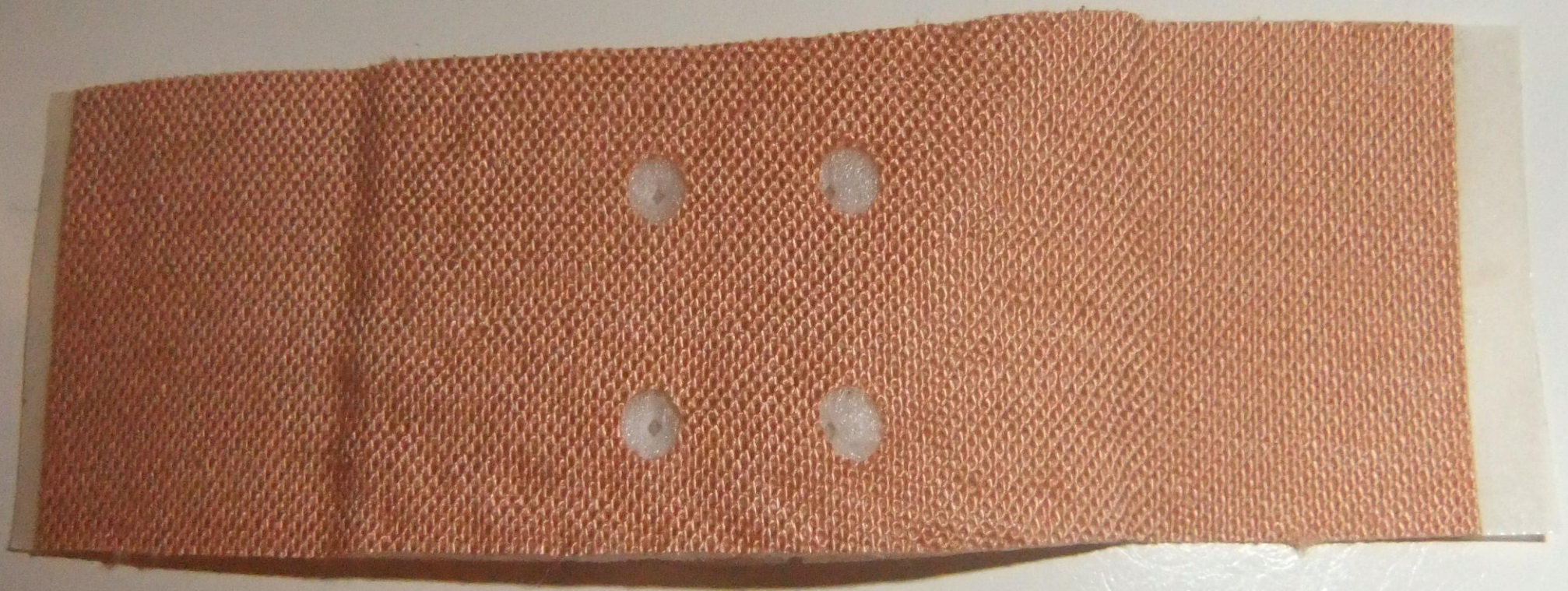
















# Abschließender Schülerfragebogen



Name: \_\_\_\_\_

Kreuze das richtige an:

Im Geschichtenanfang erzähle ich

- ☐ Was passiert?
- ☐ Wer? Wo? Wann? Was?
- ☐ Wohin? Weshalb?

Beim rotem Geschichtenblatt erzähle ich

- ☐ das Ende der Geschichte.
- ☐ Was passiert? Du hast eine Idee!

Welche Farbe hat das Geschichtenende?

- ☐ grün
- ☐ blau

Gefühle

- ☐ machen eine Geschichte spannend.
- ☐ kann ich in jedem Geschichtenteil erzählen.

Mir hat das Erzählen    gefallen.  
sehr gut gut mittel

Mir hat gut gefallen, dass \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jch kann jetzt \_\_\_\_\_

Erklärung zur Hausarbeit gemäß § 29 (Abs.6) LPO I

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Hausarbeit von mir selbstständig verfasst wurde, und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Diese Erklärung erstreckt sich auch auf etwa in der Arbeit enthaltene Grafiken, Zeichnungen, Kartenskizzen und bildliche Darstellungen.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift